HAL
open science

Tillträde till festen

Anna Vogel

To cite this version:

Anna Vogel. Tillträde till festen. Språk och kön i nutida och historiskt perspektiv. Studier presenterade vid Den sjätte nordiska konferensen om språk och kön, Uppsala 6-7 oktober 2006, Oct 2006, Uppsala, Sweden. hprints-00466941

HAL Id: hprints-00466941

https://hal-hprints.archives-ouvertes.fr/hprints-00466941v1

Submitted on 25 Mar 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Tillträde till festen

Könsfördelningen av talartid på en högskolekurs i grammatik

Anna Vogel

Inledning

Följande text behandlar hur talartid fördelas med avseende på kön på en högskolekurs. Texten beskriver ett försök att bedriva ett praktiskt jämställdhetsarbete[1], och innefattar också en utvärdering och reflektion över detta arbete. En inramning och utgångspunkt för texten är Bondestam (2004), där fyra åtaganden för en könsmedveten pedagogik formuleras: (1) Att synliggöra och problematisera betydelser av kön i all verksamhet som rör högre utbildning. (2) Att tillgodose kvinnliga och manliga studenters lärande vid varje enskilt moment i grund- och forskarutbildning. (3) Att ifrågasätta och förändra pedagogiken och den konkreta undervisningens struktur, innehåll och praktik. (4) Att utvidga vårt sätt att se på och förstå verkligheten genom att kritiskt belysa vår uppfattning om vad vetenskap är samt genom att förändra maktrelationer mellan kvinnor och män (Bondestam 2004:19). Jämställdhetsarbetet initierades av och utfördes av en lärare (vikarierande högskolelektor) vid en högskola i Sverige läsåret 2004–2005. Läraren fungerade också som forskare, och är identisk med denna artikels författare.

Syfte

Syftet med den undersökning som här redovisas var dels att bedriva ett jämställdhetsarbete i praktiken, det vill säga genomföra en förändring, dels att dokumentera, utvärdera och reflektera över detta arbete.

[1] Ordet *jämställdhet* används här enligt den definition som Bondestam (2004) ger, där han skriver att *jämställdhet* utgår från att motverka orättvisor grundade på kön i första hand och att tillgodose rättvisa i andra hand. *Jämställdhet* skiljer sig från *feminism* genom att den senare bottnar i en medvetenhet eller kunskap om makt och kön i någon form samt en strävan efter att förändra (Bondestam 2004:21). I arbetet med studenterna användes från början ordet *jämställdhet* och *jämställdhetsarbete*, varför denna term får kvarstå i föreliggande artikel.

Mer specifikt innebar försöket att jag/läraren[2] aktivt arbetade med att fördela talartiden mellan manliga och kvinnliga studenter, så att denna var proportionerlig i förhållande till antalet manliga och kvinnliga studenter. Om de kvinnliga studenterna utgjorde 75 % av studenterna, var målsättningen att de skulle få 75 % av studenternas talartid.

Det fanns flera skäl att fokusera på talartid. I sammanhanget ansågs det värdefullt att varje student, oavsett kön, skulle få komma till tals och ställa frågor, ge kommentarer och delta i diskussionen för att förbättra sin egen inlärning. Enligt Bakhtin (1981:282) är det främjande för inlärnings- och förståelseprocesser att ta del av flera olika röster (personers yttranden). Slutligen kan det ses som en demokratisk fråga att män och kvinnor får ta lika stor plats i det offentliga rummet (seminariesalen). Bondestam uttrycker det som att läraren bör bemöda sig om att ge kvinnor mer uppmärksamhet och därmed begränsa männens utrymme. Detta bör ske utan att läraren för den skull berövar männen utrymme och uppmärksamhet i alltför hög grad (Bondestam 2004:52–56).

Teoretiska utgångspunkter

Undersökningen har många beröringspunkter med aktionsforskning. Nedan presenteras kort vad denna forskningsmetod innebär, och några av de teoretiska antaganden som görs redovisas.

Enligt Hopkins (1985:32) och Ebbutt (1985:156) är aktionsforskning ett slags strukturerad frågeställning, där en forskare eller ett forskarlag genom ett personligt tillvägagångssätt försöker förstå och förbättra en praktik. Kemmis & McTaggart (1992) påpekar att aktionsforskning kan börja i liten skala, där till och med en enskild persons förändring är i fokus. Att läraren och forskaren är samma person är inte ovanligt i aktionsforskningen (se Schön 1987).

De teoretiska antaganden som ligger till grund för aktionsforskningen härrör bland annat från pragmatismen, där filosofen Peirce menar att vi snarare tror på de vanor, enligt vilka vi agerar, än representationer av verkligheten (Peirce 1934:255) Pragmatismen ser ett tydligt samband mellan vad som fungerar i praktiken och vad som är sant. Enligt Dewey är erfarenhet som leder till kunskap huvudsakligen praktisk, inte kognitiv (1997:328). Vidare ifrågasätter pragmatismen värdet i att förutsätta dualismer som teori–praktik och verklighet–föreställning. En koppling mellan å ena sidan pragmatismen, och å andra sidan feministisk forskning som diskuterar åtskillnaden mellan manligt och kvinnligt som en dualism, eller dikotomi, kan här göras. Den feministiska forskaren Orner påpekar i sin artikel (1992:78) att dualismer som man–kvinna och teori–praktik är motsatspar som vi kämpar med dag-

[2] I fortsättningen används genomgående beteckningen *läraren* för den person, som alltså både är lärare, forskare och artikelförfattare.

ligen. Dessa dualismer förnekar den komplexitet som föreligger mellan de två ingående enheterna. Orner visar att en av dessa enheter ofta är överordnad den andra, och att det är en viktig uppgift inom den poststrukturalistiska forskningen att undersöka denna hierarkisering. Detta diskuterar också Hirdman (1988), då hon formulerar genussystemets logiker. Hirdman varnar även för att kvinnoforskning ägnar sig åt samma dikotomisering som genom historien har åtskiljt manligt och kvinnligt.

Tidigare forskning

Det finns en rad undersökningar som har studerat könsfördelningen av talartid i utbildningsväsendet. Erson (1994) visar att det förekommer en skev fördelning av talartid med avseende på kön på den universitetskurs hon studerat. Hon bedrev ett förändringsarbete med avsikt att öka kvinnornas talartid och upplevde då starka reaktioner, både positiva och negativa, i samband med detta. Att undervisa innebär att uppträda som en auktoritet, vilket kan kollidera med lärarens invanda beteenden som könsvarelse (Erson 1994:62). Också Molloy (1991) pekar på en skev talartidsfördelning, denna gång på högstadienivå. Då Molloy i egenskap av lärare försökte bryta dessa mönster, fick hon hela klassen emot sig, pojkar som flickor. Einarsson & Hultman (1984) beskriver hur pojkar har mest talartid eller säger flest repliker på grundskole- och gymnasienivå. Pojkars yttrande och aktiviteter är i högre grad än flickornas kopplade till humor (1984:200). Gunnarsson (1995) tecknar bilden av hur manliga doktorander tar större plats än sina kvinnliga kollegor, bland annat i fråga om hur de fördelar tiden mellan egen inledning och allmän diskussion på universitetsseminarier.

Insamlat material för dokumentation

Enligt Kemmis & McTaggart (1992) involverar aktionsforskning flera materialtyper, där en dagbok med reflektioner gärna ingår. Det material som samlades in under kursens gång består av: 1) lärarloggbok (dagbok) med detaljerade minnesanteckningar från föreläsning och seminarier samt reflektioner kring arbetet i stort, 2) ljudinspelning från sista undervisningstillfället; inspelningen avser de första 45 minuterna av seminariet samt 3) data från studentenkäter, vilka studenterna fyllde i efter avslutad kurs.

Karaktäristik av kursen och gruppen

Kursen var en A-kurs i svenska. Den omfattade en föreläsning och tre seminarier. Första seminariet var en introduktion, då studenterna ställde ett

begränsat antal frågor. Under föreläsningen presenterade läraren nytt stoff. Interaktionen kan här karaktäriseras som att läraren talade relativt mycket framme vid tavlan, fick några frågor och själv kastade ut några frågor. Mellan undervisningstillfällena arbetade studenterna med övningsuppgifter, och resterande två seminarier gick i stort ut på att studenterna fick hjälp med de uppgifter som de tyckte var svåra. Undervisningsformen kan betecknas som traditionell. Om läraren från början hade valt en annan undervisningsform, exempelvis att låta ordet "gå runt", hade talartidsfördelningen från början sett annorlunda ut. Det faktum att läraren försökte genomföra ett jämställdhetsarbete på en kurs, där ett så konventionellt arbetssätt användes, kan ses som en styrka för undersökningen.

Gruppen bestod av 21 studenter (16 kvinnor och 5 män). Läraren berättade vid första undervisningstillfället att hon skulle arbeta aktivt med könsmedveten pedagogik vad gällde talartid.

Metod

Loggboken erbjuder data som analyserats såväl kvalitativt som kvantitativt. I samband med de fyra undervisningstillfällena finns en uppskattning av fördelningen av talartiden, och utifrån denna utläses om en förändring skett och hur den i så fall ser ut. Den kvalitativa analysen gäller själva skeendet samt hur läraren upplever detta.

Ljudinspelningen är en dokumentation över ett seminarium, och med hjälp av denna mäts fördelningen av talartiden genom att räkna hur många sekunder manliga respektive kvinnliga studenter talar. Här används sålunda kvantitativa data.

Studentenkäterna erbjuder också data för kvantitativa beräkningar. Det gäller hur många studenter som tycker det ena eller det andra. Kön har fungerat som variabel. Men studentenkäterna erbjuder också kvalitativa data. I undersökningen har vissa svar lyfts fram och diskuterats i förhållande till jämställdhetsarbetet i stort.

Resultat

I korthet visar resultaten att:

- Den skeva talartidsfördelningen mellan könen var möjlig att förändra.
- En aktiv och medveten fördelning av ordet från lärarens sida höjde kvinnornas talartid.
- Genom att bjuda in kvinnliga studenter, ökade läraren dessas talartid. Inbjudningen bestod i blickriktning, humor och småprat.
- En återkoppling till kvinnliga studenter ökade kvinnornas talartid.

- Tre fjärdedelar av studenterna var positiva eller försiktigt positiva till förändringen, medan en fjärdedel var likgiltig.
- Läraren upplevde att förändringen vad avser talartid inledningsvis ledde till att undervisningen blev stelare och innehöll mindre humor. Läraren upptäckte att hon vanligtvis söker stöd (med blickriktning och humor) hos manliga studenter. Mot slutet av kursen hade lärarens känsla av stelhet försvunnit, och hon upplevde att hon återigen använde humor i undervisningen.

Nedan redovisas hur talartidsfördelningen förändrades. Invävt i detta ingår hur läraren upplevde processen. Därefter behandlas hur studenterna upplevde skeendet.

Enligt uppskattningar i loggboken talade manliga studenter ca 80 % av studenternas totala tid, trots att de bara utgjorde 20 % av gruppen, vid det första undervisningstillfället. Läraren försökte bjuda in kvinnliga studenter genom att rikta blicken mot dem. Väldigt få kvinnor yttrade sig. Läraren var ganska nedstämd efter första seminariet. Här följer ett citat ur loggboken:

> Jag kände mig allmänt stel och tråkig i min föreläsarroll, vilket inte alls är min vanliga känsla. Jag tillskriver det det faktum att jag bemödade mig att inte vända mig till de manliga studenterna med skämt, leenden och blickar. Jag har troligen gjort det tidigare utan att tänka på det. Jag fick säga tyst för mig själv när jag stod där vid tavlan: Vänd dig till tjejerna! De har säkert också en massa humor! Jag undrar nu lite om männen tycker jag är tråkig eller om de känner sig hotade.

Märk ordvalet – i loggboken talar läraren om *tjejer* och om *män*. Detta kan tyda på att läraren tillskriver de manliga studenterna, som hon kallar *män*, högre status än de kvinnliga studenterna, som hon kallar *tjejer*.

Det faktum att läraren upplevde sig som stel och tråkig står i samklang med Einarsson & Hultman (1984), där författarna beskriver att interaktion med pojkarna oftare innebär humor, och indirekt med Ohlsson (2003), som menar att män skämtar mer i offentliga situationer, men också med Erson (1994) som menar att lärarrollen kan kollidera med en invand roll som könsvarelse.

Vid andra undervisningstillfället, vilket var en föreläsning, arbetade läraren med textexempel på overhead och på tavlan. Hon delade in studenterna i smågrupper och gav dem uppgifter, som hon bad dem redovisa en liten stund senare. Detta var en strategi för att studenterna skulle få "värma upp" i grupperna. Att redovisa vad en grupp pratat om kan upplevas som mindre hotande än att bli ombedd att svara på en fråga utan förberedelse. Vid redovisningen gav läraren först ordet till två kvinnliga grupper, och därefter till en manlig. Det var först när läraren kom hem som hon upptäckte att förhållandet mellan kvinnor och män inte var 2:1, utan 4:1. Att på förhand ha studerat gruppens sammansättning hade underlättat en mer rättvis fördelning. Vid föreläsningen frågade läraren också vem av studenterna som nyss hade

varit föräldraledig. Hon visste att en kvinnlig student just varit hemma med barn. När studenten gav sig till känna bad läraren henne ge exempel på vad hennes tvååring yttrade för satser. Läraren lät dessa bli textexempel vid satsanalysen. Den kvinnliga studenten pratade på detta sätt ganska mycket, och det intressanta var att hon även fortsatte att yttra sig under resten av kursen. Det är troligt att studenten började begära ordet på detta sätt på grund av att hon hade blivit inbjuden. Läraren försökte även engagera andra kvinnliga studenter, med hjälp av blickriktning, humor och småprat. Vid detta andra undervisningstillfälle ökade kvinnornas talartid jämfört med tidigare gång.

Vid tredje undervisningstillfället, som var utformat som en frågestund där studenterna ställde frågor om övningsuppgifter, arbetade läraren återigen med blickriktning, men även med återkoppling till kvinnorna, genom att ta upp deras lösningsförslag och bygga vidare på dessa. Överhuvudtaget återkom läraren ofta till de kvinnliga studenter som redan hade yttrat sig. Läraren lämnade männen mer ifred. Vid detta undervisningstillfälle ökade kvinnornas talartid ytterligare, enligt uppskattningar i loggboken.

Vid sista undervisningstillfället, också detta en frågestund, spelades de första 45 minuterna in. Talartidsfördelningen uppskattades också, innan den stämdes av mot inspelningen. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga studenters talartid uppskattades till 70/30, där kvinnorna stod för det högre talet. Enligt inspelningen var fördelningen 80/20 (kvinnorna stod för det högre talet). Kvinnorna utgjorde 80 % av studenterna, och fördelningen får alltså anses vara jämställd. Läraren behövde nu inte styra talartidsfördelningen lika starkt som vid tidigare tillfällen.

Lärarens känsla av stelhet och upplevelse av att undervisningen inte innehöll någon humor hade försvunnit efterhand. Såhär skrev läraren i loggboken efter sista undervisningstillfället:

> Jag kände mig inte tråkig eller stel längre. Jag skämtade, dock inte så mycket med några direkt, snarare till gruppen. Jag hade ögonkontakt med alla kvinnor i rummet, också de som var helt tysta.

Efter avslutad kurs hade läraren enligt loggboken delade känslor. Å ena sidan upplevde hon att hon hade lyckats i sin ambition att fördela talartiden proportionerligt mellan könen. Å andra sidan tyckte hon att hon fått problematiska insikter om hur hon fungerade gentemot manliga och kvinnliga studenter i undervisningssituationen. Läraren uppgav att det var svårt att förstå att hon dittills i sin undervisning hade vänt sig mer till och skämtat mer med de manliga studenterna.

I undersökningen ingick också att se på studenternas upplevelse av förändringsarbetet. En frågeställning var huruvida studenterna tyckte att de blivit respektfullt behandlade. Intentionen var ju varken att utestänga de manliga studenterna eller att pressa de kvinnliga. Efter avslutad kurs besvarade 20 studenter en enkät. Frågorna gällde hur studenterna upplevde

att talartiden hade fördelats och om fördelningen hade förändrats över tid. Enkäten innehöll också en öppen fråga, där studenterna ombads beskriva sin egen upplevelse av försöket med proportionerligt fördelat talarutrymme.

Enkäten visar att något mindre än hälften (41 %) av studenterna ansåg att talarutrymmet hade fördelats proportionerligt. Hälften (47 %) tyckte att manliga studenter hade talat mer än de kvinnliga studenterna. En mindre grupp (12 %) tyckte att manliga studenter hade talat mindre. Frågan avsåg talarutrymmet över hela kursen och därför går det inte att stämma av siffrorna enbart mot det inspelade seminariet. Enligt uppskattning i loggboken blev talartiden proportionerligt fördelad först i slutet av kursen och i snitt tog eller fick män en större del av talarutrymmet. Vidare visar enkäten att, tvärt emot lärarens upplevelse, 87 % av studenterna ansåg att fördelningen av talartiden inte hade förändrats över kursens gång. När det gäller den sista frågan, som efterfrågade studenternas upplevelse av föreläsning och seminarier med tanke på att en könspedagogisk linje hade drivits, bildar svaren tre grupper. Grupp 1 kan karaktäriseras som likgiltig. Här återfinns en fjärdedel av enkäterna. Bland kommentarerna märks formuleringar som "inget som påverkat mitt studerande". I gruppen återfinns två män och två kvinnor. Grupp 2 kan karaktäriseras som försiktigt positiv och svaren är mindre medvetna . Hit hör en fjärdedel av enkäterna. En student uttrycker sig så här: "har ej tänkt så mycket på det… bra överhuvudtaget". I grupp 2 återfinns två män och tre kvinnor. Sista gruppen, grupp 3, kan karaktäriseras som positiv. Här återfinns hälften av studenterna. En kvinnlig student säger: "Som kvinna har man försökt prata och fråga mer för att det känns som man kommer att få mer plats" och en annan: "Det här är ett arbetssätt som borde användas på alla utbildningar". I grupp 3 var alla utom en kvinnor. Två studenter har lämnat en blank sida där kommentaren skulle ha varit. Dessa svar har inte räknats in i någon av grupperna. Båda dessa svar var skrivna av manliga studenter. Märk att ingen student uttryckte en känsla av att vara förfördelad eller tystad.

Slutdiskussion

Undersökningen är begränsad, främst på grund av ett litet material. Att göra en inspelning både första och sista tillfället hade ökat undersökningens reliabilitet. Dock visar det faktum att läraren vid sista tillfället gjorde en skattning (70/30) som överensstämde ganska väl med vad det inspelade materialet visade (80/20) att lärarens förmåga att uppskatta talartid är relativt god. Vidare gäller undersökningen enbart fördelning av talartid, och tar inte hänsyn till sådant som antal repliker, typ av yttrande, topik eller andra interaktionsmönster. Förändringsprocessen är mycket komplex, men undersökningen fångar endast en liten del av denna. Möjligheterna att generalisera utifrån undersökningen bedöms därför som relativt små. Dock bör det framhållas att de resultat som rör lärarens och studenternas reaktioner är frukten

att talartiden hade fördelats och om fördelningen hade förändrats över tid. Enkäten innehöll också en öppen fråga, där studenterna ombads beskriva sin egen upplevelse av försöket med proportionerligt fördelat talarutrymme.

Enkäten visar att något mindre än hälften (41 %) av studenterna ansåg att talarutrymmet hade fördelats proportionerligt. Hälften (47 %) tyckte att manliga studenter hade talat mer än de kvinnliga studenterna. En mindre grupp (12 %) tyckte att manliga studenter hade talat mindre. Frågan avsåg talarutrymmet över hela kursen och därför går det inte att stämma av siffrorna enbart mot det inspelade seminariet. Enligt uppskattning i loggboken blev talartiden proportionerligt fördelad först i slutet av kursen och i snitt tog eller fick män en större del av talarutrymmet. Vidare visar enkäten att, tvärt emot lärarens upplevelse, 87 % av studenterna ansåg att fördelningen av talartiden inte hade förändrats över kursens gång. När det gäller den sista frågan, som efterfrågade studenternas upplevelse av föreläsning och seminarier med tanke på att en könspedagogisk linje hade drivits, bildar svaren tre grupper. Grupp 1 kan karaktäriseras som likgiltig. Här återfinns en fjärdedel av enkäterna. Bland kommentarerna märks formuleringar som "inget som påverkat mitt studerande". I gruppen återfinns två män och två kvinnor. Grupp 2 kan karaktäriseras som försiktigt positiv och svaren är mindre medvetna . Hit hör en fjärdedel av enkäterna. En student uttrycker sig så här: "har ej tänkt så mycket på det… bra överhuvudtaget". I grupp 2 återfinns två män och tre kvinnor. Sista gruppen, grupp 3, kan karaktäriseras som positiv. Här återfinns hälften av studenterna. En kvinnlig student säger: "Som kvinna har man försökt prata och fråga mer för att det känns som man kommer att få mer plats" och en annan: "Det här är ett arbetssätt som borde användas på alla utbildningar". I grupp 3 var alla utom en kvinnor. Två studenter har lämnat en blank sida där kommentaren skulle ha varit. Dessa svar har inte räknats in i någon av grupperna. Båda dessa svar var skrivna av manliga studenter. Märk att ingen student uttryckte en känsla av att vara förfördelad eller tystad.

Slutdiskussion

Undersökningen är begränsad, främst på grund av ett litet material. Att göra en inspelning både första och sista tillfället hade ökat undersökningens reliabilitet. Dock visar det faktum att läraren vid sista tillfället gjorde en skattning (70/30) som överensstämde ganska väl med vad det inspelade materialet visade (80/20) att lärarens förmåga att uppskatta talartid är relativt god. Vidare gäller undersökningen enbart fördelning av talartid, och tar inte hänsyn till sådant som antal repliker, typ av yttrande, topik eller andra interaktionsmönster. Förändringsprocessen är mycket komplex, men undersökningen fångar endast en liten del av denna. Möjligheterna att generalisera utifrån undersökningen bedöms därför som relativt små. Dock bör det framhållas att de resultat som rör lärarens och studenternas reaktioner är frukten

av en kvalitativ analys, och det faktum att materialet är begränsat har här mindre betydelse. Vidare kan det hävdas att en stor del av undersökningens värde består av att en (ur ett feministiskt teoretiskt perspektiv) relativt omedveten lärare bedriver ett förändringsarbete på en helt vanlig kurs. Att studera just talartid är tacksamt, eftersom det är förhållandevis enkelt att mäta, och det är relevant, eftersom talartid handlar om tillträde, delaktighet och makt.

Undersökningen/jämställdhetsarbetet berör de fyra åtaganden som Bondestam (2004) formulerat för en könsmedveten pedagogik. Genom att uttalat berätta om förändringsarbetet för studenterna synliggör, och i viss mån problematiserar, läraren betydelsen av kön i seminariesalen (första åtagandet). Läraren strävar efter att tillgodose kvinnliga och manliga studenters lärande, i det att samma möjlighet ska ges till både kvinnor och män när det gäller att yttra sig och ställa frågor (andra åtagandet). Vidare försöker läraren ifrågasätta och utveckla pedagogiken och den konkreta undervisningens struktur och praktik genom att förändra fördelningen av talartiden. Detta, det tredje åtagandet, innefattar enligt Bondestam också en förändring av undervisningens innehåll. I undersökningen uppfylls inte detta åtagande, eftersom undervisningsstoffet (baskunskaper i grammatik) inte utvecklas utifrån könsaspekter. Det sista åtagandet innefattar att utvidga vårt sätt att se på och förstå verkligheten genom att kritiskt belysa vår uppfattning om vad vetenskap är, samt genom att förändra maktrelationer mellan kvinnor och män. Undersökningen har som ambition att försöka att utvidga vårt sätt att se på och förstå verkligheten genom att förändra maktrelationer mellan kvinnor och män. Dock berörs inte vetenskapsteori i undersökningen.

Resultaten bekräftar i stort den bild av talartidsfördelning som tidigare forskning tecknat (Einarsson & Hultman 1984, Molloy 1991, Erson 1994, Gunnarsson 1995). Däremot skiljer sig undersökningen markant från Molloy (1991) och Erson (1994). I de båda fallen fick läraren negativ eller delvis negativ respons från vissa eller delar av sina elever/studenter, medan läraren i föreliggande undersökning fick övervägande positiv eller försiktigt positiv.

Hirdman (1988) varnar för att dikotomisera och upprätthålla en uppdelning mellan manligt och kvinnligt i feministisk forskning. Här är det på sin plats att reflektera över huruvida den uppdelning, som föreliggande undersökning gör mellan manliga och kvinnliga studenter, är att gå i samma fälla. Antagandet är att det är intressant att särskilja manliga studenter från kvinnliga. De tillskrivs dock inte några särskilda egenskaper. Hirdman skriver att det är genom att betona likheterna mellan könen som genussystemet kan förändras. Enligt Hirdman blir den manliga normen mindre legitim om isärhållandets tabun bryts. Föreliggande undersökning visar på ett försök i den riktningen: först identifieras två grupper, sedan är uppgiften att försöka låta skillnaderna mellan dem (skillnader vad gäller talartid) bli så små som möjligt. Att hålla isär grupperna till en början blir nödvändigt för att se vilka skillnader som ska upphävas. Resultaten visar att lärarens kategorisering av män och kvinnor blev mindre tydlig i takt med kursen: läraren vände sig

efter hand mer till gruppen som kollektiv och mindre till män för sig och kvinnor för sig. Som tidigare nämnts innehåller pragmatismen en kritik mot uppdelningen av verkligheten i dualismer. I det jämställdhetsarbete som läraren utförde blev dualismen manligt/kvinnligt alltså mindre framträdande ju längre jämställdhetsarbetet fortskred. Jämställdhetsarbetet innebar även ett försök att förändra lärarens och gruppens vanor. I förlängningen skulle sådana förändringar av vanor kunna innebära att uppfattningen om verkligheten, vad vi tror, också förändras. Att vanor, och sådant som fungerar i praktiken, utgör en central del av det vi håller för sant, är en av pragmatismens bärande idéer (Peirce [1931-1958] 1963). Om studenter upplever en rättvis talartidsfördelning på de flesta högskolekurser, påverkas förhoppningsvis deras uppfattning om vad som är normen, hur mycket män och kvinnor talar och hur det värderas. Den kunskap läraren förvärvade om hur hon tidigare hade bemött manliga och kvinnliga studenter var resultatet ett praktiskt arbete, och inte främst av en kognitiv process, vilket kan ses som ett stöd för Deweys antagande om praktiska erfarenheters betydelse för kunskap (1997:328).

Inom ämnet svenska brukar kvinnliga studenter vara i majoritet. En fråga som förekommer i diskussioner om talartidsfördelning är om de få manliga studenter som går kurser i svenska inte istället bör uppmuntras och ges stort utrymme. Bakom en sådan logik ligger idén att om männen trivs, börjar fler män på kursen i framtiden, och det blir en mer jämn könsfördelning av studenter. Idén bör ses i perspektiv av att det på mansdominerade kurser i exempelvis teknologiska ämnen finns en attityd som även den gynnar manliga studenter, nämligen att manliga studenter inte får "komma bort" eller "tappas bort" på bekostnad av kvinnliga studenter som alltså är i minoritet. Salminen-Karlsson (1999) har studerat reformprogram på Chalmers och LiTH där syftet är att rekrytera fler kvinnliga studenter, och i undersökningen kommer det fram att reformarbetet, enligt vissa av medarbetarna på utbildningsinstitutionerna, inte får gå så långt att manliga studenter skräms iväg. På detta sätt gynnas alltså män både då de är i minoritet (de lyfts fram) och då de är i majoritet (de ska inte glömmas bort bara för att de inte har behövt lockas in med hjälp av särskilda rekryteringsansträngningar). Erson (2006) visar också att vid konflikter vill lärarna på en teknologutbildning inte lyfta fram frågor från den kvinnliga minoriteten om dessa frågor på något sätt står i konflikt med den rådande (manliga) kulturen.

I början av kursen övervägde läraren att inte delge sina studenter föresatsen att bedriva ett jämställdhetsarbete. Det fanns dock flera skäl till att vara öppen. Det första och tyngst vägande var etiska hänsynstaganden. Det andra skälet var att studenterna på så sätt fungerade som en kontrollerande faktor på läraren. Det var inte möjligt att först säga att avsikten var att låta kvinnor och män tala lika mycket, och sedan ändå låta männen tala lika mycket som vanligt. Det är möjligt att studenterna i och med detta påverkade resultatet i en önskad riktning. En av kommentarerna i utvärderingen vittnar

om detta faktum: "Jag tror, bara att du berättade i början om dina ambitioner, gjorde att en del av maktobalansen utjämnades. Det vill säga killar som tar myckct plats i vanliga fall, blev lite tystare. Tjejerna kände förhoppningsvis lite press på sig att höras, och ta mer plats." Detta bör dock inte ses som något problem, eftersom det var det som själva jämställdhetsarbetet gick ut på. Jämför hur Elliot (1991:69) menar att aktionsforskningen kännetecknas av att den syftar till att ge praktiska omdömen i konkreta situationer. Validiteten hos de hypoteser som forskningen genererar beror mindre på vetenskapliga prövningar än på hur pass användbara de är för att hjälpa människor att bete sig på ett bättre sätt. Elliot menar att validiteten för hypoteser i aktionsforskningen avgörs i praxis.

Förhoppningsvis kan undersökningen bidra till en fortsatt diskussion om hur mönster vad gäller talartidsfördelning mellan könen i seminariesituationen kan förändras. Resultaten visar att en förändring med relativt enkla medel är möjlig. Studien blir då också intressant ur en praktisk synvinkel för utövande pedagoger. På så vis kan undersökningens resultat bli en del av den handlingsberedskap som Einarsson & Hultman redan 1984 menade behövdes för ökad språklig jämställdhet inom utbildningsväsendet.

Litteratur

Bakhtin, Michail Michajlovic, 1981: The dialogic imagination. Red. av Michael Holquist. Texas.

Berge, Britt-Marie & Ve, Hildur, 2000: Action research for gender equity. Buckingham.

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

Dewey, John, 1997: Demokrati och utbildning. Göteborg.

Ebbutt, David, 1985: Educational action research: some general concerns and specific quibbles. I: Issues in Educational Research: Qualitative Methods, red. av Robert.G. Burgess. Philadelphia. S. 152–174.

Einarsson, Jan och Hultman, Thor G, 1984: God morgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Stockholm.

Elliot, John, 1991: Action research for educational change. Buckingham.

Erson, Eva, 1994: Vad innebär det att vara en feministisk lärare? Kvinnovetenskaplig tidskrift, 4, 1994. S. 54–64.

Erson, Eva, 2006: Skärp dig! Stockholm.

Gunnarsson, Britt-Louise, 1995: Interaction and Gender: A study of postgraduate seminars at a Swedish university. (TeFa 12) Uppsala.

Hirdman, Yvonne, 1988: "Genussystemet: Reflektioner kring kvinnors sociala underordning", Kvinnovetenskaplig tidskrift, 3, 1988. S. 49–63.

Hopkins, David, 1985: A Teacher's Guide to Classroom Research. Philadelphia.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin, eds., 1992: The Action Research Planner. Victoria, Australien.

Molloy, Gunilla, 1991: Men killarna är så sura på oss...I: Språk och kön i skolpraktiken, red. av Jan Einarsson. (Rapporter om utbildning. 3.) Malmö. S. 17–24.

Ohlsson, Maria, 2003: Språkbruk, skämt och kön: Teoretiska modeller och sociolingvistiska tillämpningar, (Skrifter utgivna vid institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. 61). Uppsala.
Orner, Mimi, 1992: Interrupting the calls. I: Feminisms and critical pedagogy, red. av Carmen Luke och Jennifer Gore. New York.
Peirce, Charles Sanders, 1934: Collected papers of Charles Sanders Peirce. Volume 5. Pragmatism and pragmaticsm. (Red. av Charles Hartshorne & Paul Weiss) Cambridge, Mass.
Salminen-Karlsson, Minna, 1999: Bringing women into computer engineering curriculum reform processes at two institutes of technology. Linköping.
Schön, Donald A., 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco.