



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Könssegregerad undervisning
*-en kvalitativ studie om hur lärare vid flick- &
pojkskolor i Kalifornien resonerar*

Jenny Rosenqvist McGillicuddy

LAU390

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: VT12 1120 7

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Könnssegregerad undervisning -en kvalitativ studie om hur lärare vid flick- & pojkskolor i Kalifornien resonerar

Författare: Jenny Rosenqvist McGillicuddy

Termin och år: VT 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Signe Bremer

Rapportnummer: VT12 1120 7

Nyckelord: USA, genus, kön, jämställdhet, pedagogik, könsssegregering, särundervisning, könsuppdelad undervisning, enkönade skolor, flickskola, pojkskola

Syfte. Studiens syfte var att undersöka och belysa hur lärare vid flick-och pojkskolor i Kalifornien resonerar och tänker kring för- och nackdelar med könsssegregerad undervisning. Undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån fyra frågeställningar som ämnade integrera perspektiv på jämställdhet, föreställningar om kön och inläring.

Metod. En kvalitativ metod i form av intervjuer användes och totalt intervjuades sju lärare vid två olika flickskolor och två olika pojkskolor, varav två skolor var konfessionella. Alla lärare undervisade i ämnena Humanities eller Social studies (samhällsorienterade ämnen) i årskurserna 4-6.

Resultatet visar att det fanns många likheter sinsemellan lärarna vid pojkskolorna respektive lärarna vid flickskolorna i resonemangen kring fördelar. Man framhöll flickornas självförtroende och pojkarnas förmåga till att uttrycka sina känslor. Vidare menade lärarna att just dessa fördelar kan ha positiva effekter ur ett jämställdhetsperspektiv. När det kom till bristen på social interaktion mellan könen i skolan var lärarna inte överens kring huruvida detta var en nackdel eller ej. Några menade att det var så, medan andra menade på att barnen får många chanser att interagera med det motsatta könet utanför skolan. Även när det kom till hur lärarna såg på traditionella föreställningar om kön så varierade det. Min tolkning var att det precis som i vilken annan skola som helst så lägger olika lärare mer eller mindre fokus på att motverka traditionella könsmönster. Synen på flickors och pojkars inläring varierade också. Två lärare menade att skillnader finns mellan barn, inte mellan könen. Andra lärare resonerade kring skillnader i lärtilar. Att flickor är bättre på att klara av typsika klassrumsbeteenden framkom i resonemangen, likväl att pojkar har ett stort rörelsebehov, vilket pojkskolorna kan tillgodose bättre än könsintegrerade skolor.

Förord:

Det har varit otroligt spännande och lärorikt att genom mina besök få en inblick i hur det kan se ut i flickskolor och pojkskolor. Att höra hur lärarna resonerar har varit väldigt intressant och har öppnat upp nya tankebanor hos mig själv.

Jag vill tacka rektorerna vid varje skola för deras gästvänlighet och för deras positiva inställning gentemot mitt intresse för deras skolor. Det glädjer mig att upptäcka att det finns ett intresse från skolornas sida gentemot internationella lärarstudenter. Vidare vill jag framföra min tacksamhet till lärarna som tog sig tid att bli intervjuade. Efter över tre år på Lärarprogrammet är jag medveten om den tidsbrist som många lärare lider av.

Vidare vill jag tacka min handledare Jan Eriksson för sin in-put. Sist men inte minst vill jag tacka min man, Owen, för det stöd och tålamod han visat mig under arbetets gång.

Jenny Rosenqvist McGillicuddy
Göteborg, maj 2012

Innehållsförteckning

1. **Inledning** 4
 - 1.1. Syfte och problemformulering 4
2. **Metod** 5
 - 2.1. Kvalitativ intervju 5
 - 2.2. Urval 5
 - 2.3. Material 5
 - 2.4. Tillvägagångssätt 7
 - 2.5. Studiens tillförlitlighet 7
 - 2.5.1. Reliabilitet 7
 - 2.5.2. Validitet 8
 - 2.5.3. Generaliserbarhet 8
 - 2.6. Etiska överväganden 8
3. **Bakgrund** 9
 - 3.1. Styrdokument och lagar 9
 - 3.1.1. Svenska skolans styrdokument och lagar 9
 - 3.1.2. Styrdokument i USA 10
 - 3.2. Kön i skolan – historisk tillbakablick 10
 - 3.2.1. Sverige 10
 - 3.2.2. USA 11
 - 3.3. Genusforskning och relevanta begrepp 12
 - 3.4. Likheter eller särart? Skillnader och likheter 13
 - 3.5. Könsssegregerad undervisning / single-sex education 14
 - 3.5.1. Skandinavisk litteratur 15
 - 3.5.2. Amerikansk litteratur 16
 - 3.6. Teoretisk sammanfattning 17
4. **Resultat** 17
 - 4.1. Resonemang bland lärarna på flickskolorna 17
 - 4.1.1. Fördelar 18
 - 4.1.2. Nackdelar 18
 - 4.1.3. Inläring 19
 - 4.1.4. Jämställdhet 20
 - 4.1.5. Föreställningar om kön 20
 - 4.2. Resonemang bland lärarna på pojkskolorna 21
 - 4.2.1. Fördelar 21
 - 4.2.2. Nackdelar 22
 - 4.2.3. Inläring 23
 - 4.2.4. Jämställdhet 24
 - 4.2.5. Föreställningar om kön 24
5. **Diskussion** 25
 - 5.1. Jämförelse mellan resultaten vid flickskolorna och pojkskolorna 25
 - 5.2. Resultat i förhållande till litteraturen 27
 - 5.3. Förslag till fortsatt forskning 31
6. **Referenslista** 32

1. Inledning

I Sverige talar man mycket om jämställdhet i skolan, att lärare ska inta ett genusperspektiv på undervisningen och i läroplanen står det att undervisningen skall utformas på sådant sätt att traditionella könsmonster motverkas. Hur man i skolan ska gå till väga råder det olika åsikter om. En metod som diskuteras är särundervisning eller könssegregerad undervisning, där man delar upp pojkar och flickor i klassrummet.

Vad man däremot inte diskuterar särskilt mycket är den helt igenom könssegregerade skolans vara eller inte vara och idag finns det mig veterligen heller inga så kallade flick- eller pojkskolor i Sverige. Samskolan tycks vara det givna valet i Sverige idag. Könssegregerad undervisning förekommer dock i svenska klassrum och vissa program på gymnasiet kan vara så gott som könssegregerade på grund av elevernas egna könsbundna val.

Söker vi oss utanför Sveriges gränser så finner vi mängder med könssegregerade skolor. I USA finns privata skolor som enbart tar emot flickor eller enbart pojkar. Där är debatten aktuell mellan de som förespråkar och de som motsätter sig könssegregerad undervisning/skolor. Även statliga skolor har de senaste åren provat på att ha könssegregerade klassrum inom vissa ämnen.

Som lärarstudent vid ett svenskt universitet och med erfarenhet nästintill enbart från svenska skolor är jag naturligt präglad av diskursen i Sverige, där könsintegrerade skolor är norm. För mig har tanken på pojk- och flickskolor tett sig som något exotiskt och främmande. Det är också därför jag kom att intressera mig för detta fenomen och valde att söka mig utanför Sveriges gränser för att göra detta examensarbete. Med mitt egna intresse för genuspedagogik så har jag funderat över om huruvida en könsuppdelning verkligen kan skapa fler möjligheter för alla elever, eller om det i själva verket understryker skillnader mellan könen.

Hur resonerar de lärare som helt och hållet ägnar sig åt att undervisa könssegregerat? Vilka fördelar och nackdelar ser de med att sära på pojkar och flickor i undervisningen? Genom detta examensarbete är min förhoppning att belysa könssegregerad undervisning ur ett vidare perspektiv.

1.1 Syfte & Problemformulering

Syfte med föreliggande examensarbete är att belysa hur lärare vid könssegregerade skolor i Kalifornien, USA, resonerar och tänker kring för- och nackdelar med könssegregerad undervisning.

Problemfrågor:

-Vilka fördelar/nackdelar ser lärare med att hålla pojkar och flickor separerade i undervisningen?

-Ser lärare någon skillnad i hur pojkar och flickor lär sig? I sådana fall, vilka skillnader?

-Menar lärare att könssegregerad undervisning kan främja jämställdhet? I sådana fall, på vilket sätt?

-Hur resonerar lärare kring stereotypa föreställningar om hur pojkar respektive flickor är?

2. Metod

2.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativ intervju syftar till att förstå vilka erfarenheter och föreställningar den intervjuade har och hur den tänker och känner (Trost, 2005:23). Eftersom att syftet med mitt examensarbete har varit att ta reda på och belysa hur lärare *tänker* och *resonerar* så valde jag att använda kvalitativa intervjuer som metod för datainsamling.

Intervjuerna var så kallade halvstrukturerade. Det innebar att jag var fullt medveten om vilka ämnesområden jag ville att intervjuerna skulle innehålla, men hade friheten att ställa frågor och följdfrågor i den ordning som passade bäst i respektive intervjusituation (Stukat, 2011:44).

I stället för att skriva en lista med fullständiga frågor, utgick jag från en intervjuguide bestående av några korta punkter. Enligt Trost (2005:53) skall det i en intervjuguide inte finnas frågor utan endast några frågeområden. Jag försökte undvika att styra intervjuerna allt för mycket och på det sättet öppna upp för möjligheten att upptäcka resonemang som jag kanske inte hade kunnat vänta mig. Punkterna i intervjuguiden valdes ut baserat på de olika teman som ofta förekommer i litteraturen för och emot könssegregerad undervisning.

Intervjuguiden bestod av punkterna:

- teacher background
- benefits
- downsides
- learning differences
- gender specific methods
- interaction
- effect on gender equality
- stereotypes

2.2 Urval

Då jag har familj i USA visste jag sedan tidigare att det var ett av de länder där diskussionen om könssegregerad undervisning var aktuell. Jag valde att göra min undersökning i en större stad i delstaten Kalifornien i USA. Mitt urval inom staden föll sig till de skolor jag kunde hitta via en sökmotor på internet. Jag ville både intervjua lärare vid flickskolor och vid pojkskolor. Av fem kontaktade skolor föll bara en bort. Vid kontakten med rektorerna på skolorna bad jag att få intervjua lärare inom samhällsorienterade ämnen, vilket i dessa skolor kallades antingen *Social studies* eller *Humanities* (kombination av historia och engelska). Lärarna skulle också arbeta med elever i fjärde, femte eller sjätte klass. Utefter mina önskemål valde sedan rektorerna ut lärare som efter eget medgivande skulle låta sig intervjuas av mig. Det resulterade i sju intervjupersoner på fyra olika skolor, två flickskolor och två pojkskolor.

2.3 Material

Nedan följer en presentation av lärarna och skolorna där mina intervjuer har tagit plats. Jag redogöra också för vad skolornas egna dokument¹ tar upp som är av intresse för uppsatsens syfte. För att upprätthålla konfidentialitet och samtidigt underlätta för läsningen har jag valt

1. Av konfidentialitetsskäl (se avsnittet *Etik*) så kan jag inte uppge källorna då det skulle avslöja skolornas namn.

att namnge skolorna med hjälp av bokstäverna A-D. Lärarna har getts namn med samma begynnelsebokstav som skolan de arbetar på.

Samtliga skolor har klasser från förskoleklass till och med årskurs 8 och de ligger alla i urban miljö. De styrs i privat regi och tar ut en betydande terminsavgift. Alla skolorna uppger att de strävar efter att återspegla en mångfald av människor, varför de också erbjuder ett finansiellt stöd till vissa elever med begränsade ekonomiska möjligheter. Skoluniform bärs av alla elever vid alla skolor förutom på *skola C*.

Skola A är en **flickskola** som startade i början på 1900-talet. Här arbetar **Amanda** som lärare i femte klass i ämnet *Humanities*. Skolan har ca 400 elever. Ledord är utbildade, uppmuntra och stärka flickor. Man framhäver att flickorna skall trivas som elever, de ska utveckla en stark självkänsla, uppfylla sin potential och bli självständiga och kritiska tänkare.

Amanda började arbeta som lärare under sent 60-tal. Hon har några års erfarenhet från statliga skolor, men har sedan 30 år tillbaka arbetet på *skola A*. Hon uppger att det varit spännande att se hur skolan har utvecklats över tid. Hennes egna barn gick dessutom här.

Skola B är en **flickskola** som startade i slutet av 1800-talet. Här arbetar **Barry** och **Bridget** i femte respektive sjätte klass i bland annat *Social Studies*. Skolan har ca 300 elever. De samarbetar med pojkskolan *skola D*. Med den delar de vissa lokaler och ordnar gemensamma aktiviteter. Skolan bekänner sig till en religiös riktning inom katolicismen, men påpekar att de välkomnar människor av alla livsåskådningar. Skolan har akademisk kompetens och andliga och etiska värden som viktiga mål. De beskriver sin skola som en plats där eleverna lär sig respektera sig själva och andra, blir kunniga, tänkande och känslofyllda personer.

Barry studerade till att bli lärare i en annan delstat och flyttade efter lärarexamen till Kalifornien. Han uppger att eftersom Kalifornien är väldigt strikt med att man ska vara certifierade där för att arbeta i statliga skolor, så började han arbeta på privata skolor istället. Först som lärarassistent i två år på en skola och sedan som lärare för femte klass på *skola B*.

Bridget har arbetat som lärare på *skola B* de senaste 5-6 åren. Innan dess har hon arbetat i könsintegrerade skolor, bland annat vid en amerikansk skola i England. Hon har också lite erfarenhet som vikarie i pojkskola.

Skola C är en **pojkskola** som startade för ca 70 år sedan. Här arbetar **Cara** och **Cameron** i femte respektive sjätte klass i ämnet *Humanities*. Skolan har ca 400 elever. Några av skolans mest centrala mål är att hjälpa eleverna att skapa en positiv självkänsla och att lära dem att bli goda medborgare med goda värderingar av respekt, ansvarstagande och medkänsla för andra. Kursplanen för ämnet *Humanities* fokuserar i sjätte klass på demokrati. I femte klass skall eleverna öva sig i att skriva om, och anknyta till, sitt lärande, tänkande och sina känslor.

Cara har arbetat på *skola C* i sju år. Innan arbetade hon i olika statliga samskolor och efter det fem år i en flickskola. Mest har hon varit lärare för femte klass, men hon har även två års erfarenhet av förskola.

Cameron kom till *skola C* för sju år sedan efter att ha arbetat inom andra yrken. De första två åren gick han bredvid en annan lärare som en del av ett utbildningsprogram att bli lärare. Kontinuerligt har han tagit sin magisterexamen inom undervisning av *Social Studies*.

Skola D är en **pojkskola** som startade i slutet av 1800-talet. Här arbetar **Daniella** och **Debra** som klasslärare i fjärde klass och undervisar sina elever i de flesta ämnen. Skolan har ca 300 elever. De samarbetar med flickskolan *skola B* och bekänner sig även de med katolicismen. Skolan uppger att de lär pojkarna att hantera sina känslor, lösa konflikter och ifrågasätta fördomar. De påpekar att inlärning inte kan ske isolerat från känslor. Den övergripande texten i kursplanen för *Social studies* beskriver hur ämnet ska utveckla kritiskt tänkande för att förstå världen och hur alla människor passar in i den.

Daniella började arbeta som lärarassistent i en årskurs ett vid *skola D*. Sedan arbetade hon i statliga samskolor för mindre bemedlade barn i första och andra klass under två års tid. Efter det kom hon tillbaka till *skola D* och har undervisat andra och fjärde klass. Totalt har hon arbetat elva år vid *skola D*.

Debra började arbeta i skola D för tre-fyra år sedan. Precis som Daniella uppger hon att hon tidigare arbetat i statliga samskolor för mindre bemedlade barn.

2.4 Tillvägagångssätt

Besöken på skolorna schemalades till en dag vardera, alla inom samma vecka. Jag anlände till Kalifornien några dagar innan skolbesöken för att acklimatisera mig och lokalisera skolorna.

Jag utförde sex intervjuer, varav en intervju var med två lärare samtidigt och resten med en lärare i taget. Alla intervjuer tog plats i klassrummet på skolan där respektive intervjuperson arbetade. Detta för att de skulle känna sig trygga i miljön (Trost, 2005:44), men också för att jag inte ville ta mer av lärarnas tid än som var nödvändigt.

Eftersom att jag är ovan som intervjuare ville jag inte behöva lägga fokus vid att föra några anteckningar, utan istället fullt kunna koncentrera mig på vad den intervjuade berättade och på så vis vara mer benägen att ställa passande följdfrågor (Trost, 2005:53-54). Därför gjorde jag, efter samtycke med intervjupersonerna, ljudinspelningar vid samtliga intervjuer. Alla sex intervjuer pågick mellan 20 och 40 minuter.

I nästa steg transkriberade jag alla intervjuer ordagrant (Stukát, 2011:45). Med undantag för några få utsvävningar skrev jag ut intervjuerna fullständigt. Jag övervägde att bara skriva ut vissa delar för att spara tid, men risken att gå miste om värdefullt material vägde tyngre.

Analysen började därefter i form av att jag gjorde olika färgmarkeringar i utskrifterna för att lyfta fram olika resonemang. Det hände flera gånger att jag gick tillbaka till utskriften och gjorde fler markeringar. Sedan antecknade jag de resonemang som jag hade kunnat urskilja från respektive intervju i form av stolpar som jag placerade under kategorierna fördelar, nackdelar, inlärning, jämställdhet och föreställningar om kön. Efter det jämförde jag stolparna från intervjuerna på flickskolorna, tittade på vilka stolpar som fanns från flera intervjuer, gick tillbaka till utskrifterna igen, osv. På det viset kunde jag sammanställa resultatet i en mer läsvänlig form. Samma procedur skedde för intervjuerna på pojkskolorna.

2.5 Studiens tillförlitlighet

För att resonera kring studiens tillförlitlighet används termerna: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.

2.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kvaliteten på mätinstrumentet, noggrannheten i mätningen. Till vilken grad skulle studien visa samma resultat om den utfördes igen och/eller av någon annan? Det kan förekomma många olika reliabilitetsbrister i en studie, allt ifrån feltolkningar till yttre störningar under undersökningen (Stukát, 2011:133-134).

I vissa av mina intervjuer har det förekommit störningar. Intervjuerna har startat i en ostörd miljö, men ibland har det kommit in andra människor i rummet efterhand. Detta kan ha påverkat vilken information intervjuerna gav. Att de intervjuade kan ha feltolkat mina frågor och jag kan ha feltolkat deras svar är också möjligt, än mer med tanke på att intervjuerna har

skett på engelska, vilket inte är mitt modersmål. Även om jag anser att jag behärskar engelska språket bra och kan prata fritt, så är det något att beakta.

Som jag nämnt tidigare utfördes en av de sex intervjuerna med två lärare samtidigt. När man intervjuar flera personer samtidigt så finns risken att de påverkar varandra eller att de väljer att inte dela med sig av vissa åsikter (Trost, 2005:46-47). Jag är medveten om att resultatet från intervjun möjligt skulle sett annorlunda ut om jag hade intervjuat de två lärarna var för sig. Anledningen till att jag ändå valt att ha med resultatet är att jag tror att det fortfarande visar på några resonemang som finns bland lärare vid skolan i fråga.

Det är min tolkning av vad lärarna menade med vad de sa i intervjuerna som leder fram till de resonemang som jag lyfter ut. Resultatet är således präglad av mig och min förförståelse även om jag försökt vara så objektiv som möjligt. Min förförståelse kan kopplas till att jag snart är utexaminerad lärare vid ett svenskt universitet och har haft min verksamhetsförlagda utbildning mestadels i Sverige, dock även några veckor i delstaten Maine i USA. Jag har praktisk erfarenhet av skola och undervisning, men däremot inte av könssegregerad undervisning. Vidare är det också troligt att min förförståelse är präglad av diskursen i Sverige, där den könsintegrerade skolan är norm.

Min avsikt har varit att höja reliabiliteten genom att läsa in mig på ämnet ur så många perspektiv som möjligt, vilket jag har ämnat visa i litteraturgenomgången (se *Bakgrund*).

2.5.2 Validitet

Validitet handlar förenklat om hur bra ett mätinstrument mäter det man vill mäta, att man verkligen mäter det man avser att mäta (Stukát, 2011:134). Jag ville få en bild av hur lärare i könssegregerade skolor tänker och resonerar kring den könssegregerade utbildningen. Jag anser att kvalitativ intervju som metod, dvs mätinstrument, gav den högsta möjliga validiteten för studien. Att exempelvis göra en enkätundersökning hade inte gett mig möjligheten att upptäcka olika resonemang.

En möjlig felkälla som jag dock är medveten om är att de intervjuade kanske inte var helt ärliga i sina svar. De kan mer eller mindre omedvetet svarat utefter vad de tror att jag var ute efter att få höra, eller svarat utefter på vilket sätt de vill framställa sig själva. I linje med Stukát (2011:135) har jag dock gjort mitt bästa för att skapa en förtroendefull situation vid varje intervju.

2.5.3 Generaliserbarhet

Undersökningsgruppen har på grund av tidsbrist varit liten och därav är det svårt att påstå att resultatet skulle gå att generalisera till en större grupp (Stukát, 2005:136). Jag har dock strävat efter ett så representativt urval som möjligt genom att intervjuar lärare från fyra olika skolor, hälften pojkskolor och hälften flickskolor, som i sin tur har varit både konfessionella och icke-konfessionella. Studien skulle på det viset eventuellt kunna generaliseras till gruppen: årskurs 4-6-lärare vid privata pojkskolor och flickskolor i urban miljö i Kalifornien.

2.6 Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) regler och riktlinjer så har intervjupersonerna informerats om examensarbetets syfte och deltagandet har varit frivilligt.

Jag har hanterat intervjupersonernas uppgifter så konfidentiellt som möjligt, vilket innebär att det som har sagts inte kan kopplas till personen i fråga (Trost, 2005:40-41). I denna uppsats uppges varken namnen på lärarna eller skolorna och heller inte tillräckligt detaljerad information att det skulle kunna tänkas leda läsaren till källan. Undantag kan komma att göras för de till uppsatsen tilldelade examinator och opponenter. Om de menar att det är nödvändigt så kan jag tillhandahålla dem adresserna till skolornas hemsidor.

Citat som kan avslöja identiteten har självklart inte tagits med. Vidare har jag ur etisk synpunkt funderat över användningen av citat från intervjuerna. Trost (2005:134) anser att det är oetiskt att använda talspråk i citaten i stor omfattning. Eftersom att talspråk skiljer sig mycket från skriftspråk kan man alltså fundera över om man vill ändra i citaten för att efterlikna skriftspråk (Trost, 2005:109). Det är dock min övertygelse att de citat som jag valt att ha med i detta examensarbete inte skulle kunna upplevas som ett intrång på intervjupersonernas personliga integritet.

Transkriptionerna och ljudinspelningarna från intervjuerna kommer att raderas efter opponeringstillfället. Namnen på intervjupersonerna är fingerade genom hela uppsatsen.

3. Bakgrund

3.1 Styrdokument och lagar

Det är viktigt att vara medveten om att utgångspunkterna ser väldigt olika ut mellan Sverige och USA när det kommer till könssegregerad undervisning. Nedan vill jag belysa att lärarna i den här studien befinner sig i andra kontexter och har helt andra förutsättningar än vad vi är vana vid i Sverige. Det gör att den här studien kan ge oss perspektiv på ämnet könssegregerad undervisning, men sedan gäller det att applicera det till våra svenska förhållanden där målet alltid måste vara jämställdhet.

3.1.1 Svenska skolans styrdokument och lagar

Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 säger ingenting om könssegregerad undervisning, men däremot påvisar den att alla skolor måste arbeta för jämställdhet och motverka traditionella könsroller.

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan har ett ansvar för att motverka traditionella könsroller. Den ska därför ge utrymme för eleverna att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet (Skolverket, 2011:8).

Enligt Skollagen skall utbildningen utformas:

i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor (SFS 2010:800).

Diskrimineringslagen påvisar att utbildningsanordnare måste:

bedriva ett målinriktat arbete för att aktivt främja lika rättigheter och möjligheter för de barn, elever eller studenter som deltar i eller söker till verksamheten, oavsett kön ... eller sexuell läggning (SFS 2008:567).

Även den fristående skolan:

ska vara öppen för alla elever som har rätt till utbildning i grundskolan. Utbildningen får dock begränsas till att avse 1. vissa årskurser, 2. elever som är i behov av särskilt stöd, och 3. vissa elever som utbildningen är speciellt anpassad för” (SFS 2010:800).

Det står klart att den svenska skolan skall arbeta för jämställdhet. Vidare kan en tolkning av lagen innebära att det är förbjudet att neka en person utbildning på grund av dess kön och att det därför också är olagligt att driva en könssegregerad skola. En annan tolkning är att den fristående skolan faktiskt kan neka det ena eller andra könet om de anser att deras utbildning är speciellt anpassad för vissa elever, dvs antingen flickor eller pojkar.

Vid min fråga via e-post, angående om det är lagligt att bedriva könssegregerade skolor i Sverige hänvisar Merja Strömberg vid Utbildningsdepartementet till de olika lagar jag nämnt ovan och avslutar sedan brevet med: ”Utbildning inom skolväsendet i Sverige är således utformad till att passa alla elever, oavsett om de är pojkar eller flickor” (Strömberg, Personlig kommunikation, 24 april 2012). Ett *ja* eller *nej* fick jag alltså inte till svar.

3.1.2 Styrdokument i USA

I USA har varje enskild delstat egna regelverk när det kommer till utbildning. Alla statliga skolor måste rätta sig efter dessa och i Kalifornien gäller de *Content Standards* (motsvarande svenska kursplaner) som ställts upp av *California State Board of Education*. De skolor där mina intervjuer har ägt rum är alla privata skolor och kan därmed fritt välja att arbeta mot andra mål än de av delstaten uppsatta. De måste dock bedriva undervisning på heltid och täcka samma skolämnen som de statliga skolorna (California Department of education, 2012).

3.2 Kön i skolan – historisk tillbakablick

För att bättre förstå diskussionen om könssegregerad undervisning ger jag i detta avsnitt en överblick av hur utbildningen av pojkar och flickor sett ut ur ett historiskt perspektiv. Först redovisas den svenska skolans utveckling från särundervisning till samundervisning och sedan ges en tillbakablick på den könssegregerade undervisning i USA.

3.2.1 Sverige

Fram till början av 1800-talet var undervisning utanför hemmet i princip bara tillägnat en viss grupp privilegierade pojkar och män. Tallberg Broman (2002:44-47) förklarar att statens intresse för flickors utbildning var måttlig. Vid denna tid ansåg man att flickors utbildning och uppfostran var en privat angelägenhet, främst faderns uppgift, alltså inte något som staten skulle ansvara för. Flickskolor började utvecklas på kvinnors initiativ under sena 1700-talet och 1800-talet. De var länge examensfria och finansierades mestadels av privata medel, stiftelser och tillställningar. Fördelen som friheten från staten förde med sig var att man kunde utforma utbildningen som man ville (Tallberg Broman, 2002:126). Så småningom kom staten att betala ut ekonomiskt stöd till vissa flickskolor (Nordström, 1987:27).

Folkskolan inrättades år 1842 och vände sig till alla barn oberoende av kön, geografisk hemvist och ekonomisk situation. Detta medförde början på idén om att staten skulle ansvara för alla medborgares utbildning (Nordström, 1987:24). Diskussionen om huruvida flickor

skulle ha samma rätt till utbildning som pojkar var livlig och medan prästståndet var positivt var bondeståndet mer tveksam eftersom att de menade att flickorna ändå skulle bli husmödrar och då inte behövde utbildning utanför hemmet (Tallberg Broman, 2002:121).

Skolplikt infördes 40 år efter folkskolan och det var först efter det som flickor i större utsträckning kom att delta i skolan. Segregeringen av pojkar och flickor fortsatte dock. De undervisades ofta i olika skolor, skolhus eller klassrum. Flickor hade kvinnliga lärare och pojkarna undervisades av manliga lärare (Tallberg Broman, 2002:125). Folkskolan försågs med två kursalternativ varav normalkursen skulle gälla de flesta elever och minimikursen som hade lägre kunskapskrav, skulle gälla för de elever som ansågs mindre begåvade. I praktiken kom flickor att ibland generellt placeras i minimikursen då det var upp till skolstyrelsen i varje kommun att bestämma vilka kurser eleverna skulle läsa (Nordström, 1987:24-25).

Marie Nordström (1987:195-197) redogör för den diskussion som länge pågick angående om staten skulle ansvara även för flickors högre utbildning eller ej. Kraven på jämställdhet började ställas mer och mer och dessutom uppkom behov av kvinnlig arbetskraft inom yrken som krävde mer utbildning än den folkskolan gav. Till en början var argumenten för samundervisning av pojkar och flickor till största del ekonomiska. Det skulle bli för dyrt att fortsätta betala pojkars utbildning och samtidigt helt och hållet börja betala flickskolorna. Senare, speciellt från och med år 1918, kom argumenten att fokusera mycket på demokrati och lika rättigheter för båda könen. Motargumenten handlade om sedlighet och om oron över att flickor skulle överansträngas. Man beförde också att kvinnans livsuppgift som mor och hustru skulle sättas på spel. Genom skolreformen år 1927 fick flickor tillträde till de högre allmänna läroverken och därmed möjlighet att avlägga studentexamen där.

Flickskolorna lades ner i samband med att grundskolan genomfördes år 1962. Därmed försvann den könssegregerade utbildningen, åtminstone på organisatoriskt plan. Vid utvecklandet av 1962 års läroplan bedömde man att det inte fanns tillräckligt stora skillnader mellan könen för att berättiga skilda undervisningsformer (Tallberg Boman, 2002:129-130).

Ingegerd Tallberg Broman (2002:35) menar att en likhetsideologi (se också avsnitt 3.3) har varit den rådande inom utbildningskulturen under de senare decennierna. Könsneutralitet har varit viktigt och fokus har förväntats ligga vid eleven som individ. Målet har varit att behandla pojke och flicka lika. Under 1990-talet har man dock resonerat mer kring olikheter mellan könen vad gäller intressen, inlärning och utveckling. Vid samma tid diskuterades könssegregerad undervisning mycket i media och att många skolor använde sig av det som en metod inom jämställdhetsprojekt anknutna till Skolverket (Tallberg Broman, 2002:132).

3.2.2 USA

Precis som i Sverige har könssegregerad undervisning varit den mest förekommande i USA ända fram till början av 1900-talet. Då började kraven på lika villkor för flickor och pojkar på gymnasial nivå att bli allt större och samundervisningen tog fart. Feminister på den tiden stödde reformen eftersom att det skulle ge flickor samma tillgång till utbildning (Spielhagen, 2008:1). Samundervisning kom att bli norm, men man fortsatte oftast att dela på flickor och pojkar när det kom till ämnet idrott. Genom lagen *Title IX* år 1972 förbjöds dock könsuppdelningen inom idrott vilket ledde till att skolor tog bort könssegregerad undervisning också inom övriga ämnen (Spielhagen, 2008:2). Title IX lyder:

No person in the United States shall, on the basis of sex, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving Federal financial assistance (U.S Department of Education, uå).

Notera att privata skolor, som inte tog emot ekonomiskt stöd av staten, stod utanför denna lag. Således påverkades inte de privata flick- och pojkskolornas verksamhet.

I slutet av 1900-talet pratade man mestadels positivt om effektiviteten av särundervisning, samtidigt som vissa ifrågasatte hur mycket nytta pojkar och flickor verkligen hade av upplägget. Vid denna tid fokuserade man mycket på de fördelar könsegregeringen kunde ha på att bryta trenden av flickors nedåtgående prestationer inom matematik. Snart började man också diskutera problem bland pojkars prestationer (Spielhagen, 2008:2).

I och med lagen *No Child Left Behind* skapades år 2002 möjligheten för statliga skolor att börja experimentera med könsegregerade lektioner i syftet att förbättra resultatet hos alla elever. Fler och fler skolor började således att prova på detta upplägg och år 2006 fastställde *United States Department of Education* att könsegregerad undervisning var absolut lagligt (Spielhagen, 2008:3). *Title IX* gäller fortfarande, men har med detta tillskrivits fler undantag.

3.3 Genusforskning och relevanta begrepp

Eftersom att genusforskning är nära förknippad med jämställdhetsarbete är det på sin plats att här ge en bakgrund till hur genusforskningen har sett ut och ser ut i dagsläget. Begreppen *kön* och *genus/sex* och *gender* och *heteronormativitet* behandlas också.

År 1947 skrev den franska filosofen Simone de Beauvoir boken *Det andra könet* där hon uttryckte att ”man föds inte till kvinna, man blir det” (2002:325). Trots att det gått 65 år så är Beauvoirs citat aktuellt. Precis som Beauvoir antyder på, så utgår idag många genusforskare från att vad som anses vara kvinnligt/manligt är socialt och kulturellt betingat och alltså inget av naturen givet. De flesta genusforskare i Sverige är idag överens om att människor inte föds till kvinnor eller män, utan att de ”blir det i relation till det samhälle de lever i och till den kultur de är en del av” (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2012).

Kvinnoforskningen kan ses som en bakgrund till dagens genusforskning. På 1960-talet började man i USA med *women's studies* och några år senare började kvinnovetenskaplig forskning i Sverige att tillta. Forskningen som undersökte kvinnors villkor var tänkt att komplettera den dittills övervägande manscentrerade forskningen. Så småningom upplevde man dock att det inte räckte att komplettera med studier om kvinnor. På 1980-talet lanseras begreppet *genus* och man börjar prata om *genussystem* och/eller *könsordning* (Hedlin, 2010:15). En av kvinnoforskarna på den tiden var Yvonne Hirdman. Hirdman (2001:11-12) menar att de som var kvinnoforskare på 1980-talet ”stal” ordet *genus* från lingvistiken. De ville hitta ett ord motsvarande engelskans *gender*, som hade börjat framträda i den amerikanska kvinnoforskningen under sent 1970-tal.

Begreppen *kön* och *genus*, respektive engelskans *sex* och *gender*, används på lite olika sätt av olika genusforskare. Vissa väljer att bara använda sig av det ena eller det andra begreppet och andra använder båda begreppen. Vad de flesta har gemensamt är dock intresset för den kulturella konstruktionen som innefattar föreställningar och värderingar samt de funktioner och effekter som konstruktionen resulterar i (Vetenskapsrådet, 2005:3).

Nationella sekretariatet för genusforskning (2012) menar att begreppet *genus* har kommit att användas för att ta fokus från det biologiska könet till ”det sociala, kulturella och historiskt föränderliga i vad det är att vara kvinna eller man”. Tallberg Broman (2002:27) menar att könsbegreppet tidigare har varit biologiskt förknippat, men att det med hjälp av, och med en överföring från *genus*begreppet nu förknippas med sociala, historiska och kontextuella dimensioner. Hirdman (2001:15-16) menar däremot att det är riskabelt att använda ordet *kön*

som vetenskaplig term och påpekar att genus, till skillnad mot kön, inte lämnar några tvetydigheter.

Sex och *gender* har beskrivits av den amerikanska antropologen Rubin Gayle (1993 i Nationellt centrum för kvinnofrid, 2009:17) som biologiskt respektive socialt kön där det biologiska är oföränderlig och det sociala det som skapas i kulturen. Den amerikanska genusteoretikern Judith Butler (2007 i *ibid*) har kritiserat den uppdelningen och menar att även det biologiska könet är föränderligt och kontextuellt betingat.

Som vi ser är det svårt att ge en övergripande definition av begreppen kön och genus/sex och gender. Begreppen kan användas synonymt eller förstås på olika sätt. Under detta examensarbete har jag därmed valt att inte lägga någon värdering i hur begreppen användas av intervjupersoner eller forskare i litteraturen.

Socialantropologen Fanny Ambjörnsson (2003:13-16) menar att genusskapandet är tätt integrerat med föreställningar och handlingar om sexualitet (i vid definition). Hon använder sig av begreppet *heteronormativitet* som innebär att det i vårt samhälle råder en norm som utgår från (en viss sorts) heterosexualitet. Andra sexualiteter blir avvikande. Denna norm utesluter också tanken om att det finns fler än två kön, dvs att man måste vara kvinna eller man och inget annat.

3.4 Likhet eller särart? Skillnader och likheter

När man diskuterar särundervisning inom utbildning så kan det vara intressant att belysa två olika sätt på vilket man kan se på relationen mellan pojkar och flickor/män och kvinnor. Jormfeldt (2011:51-54) redovisar för de två perspektiven likart och särart, vilka härrör från feminismens två olika riktningar, likhet- och särartsfeminism. Båda dessa riktningar inom feminismen har jämställdhet som mål. Likartstanken utgår från att kvinnor och män är väsentligt lika och således skall betraktas som jämlikar. De som utgår från ett särartstänkande menar att kvinnor och män är olika, men att kvinnor för den sakens skull inte är sämre. Vidare framhäver Jormfeldt (2011:54-55) att uppfattningen om likhet och särart får betydelse i skolan för hur undervisningen skall utformas för att uppnå bästa möjliga resultat. Här kommer frågor om sam- och särundervisning in i bilden.

Olofsson (2007:30) beskriver särarts- och likhetstänkande på liknande sätt. Med ett särartstänkande menar man att olikheterna gör att man bör bemöta pojkar och flickor i skolan på olika sätt och se till deras olika behov. Med ett likhetstänkande menar man att kvinnor och män i grunden är lika och att de olikheter som könen uppvisar är en effekt av de skilda förväntningar som omgivningen har på respektive kön och de villkor som erbjuds av samhället.

Martin Ingvar (2010), professor i integrativ medicin vid Karolinska institutet, har på uppdrag av *Delegationen för jämställdhet i skolan* skrivit en rapport om biologiska faktorer och skillnader i skolprestationer mellan könen. Rapportens slutsatser är att ”det finns skillnader i mellan könen avseende kognitiv funktion, emotionell reglering, och mognadstakt. Dessa skillnader har inte enbart sociala orsaker” (Ingvar, 2010:22). Skillnaderna visar sig i bland annat hjärnans form, organisation och mognad, och hormonell påverkan på hjärnan. Ingvar (2010:13) menar vidare att beskrivningar av könsstereotypa beteenden som ett resultat enbart av omgivningens påverkan är felaktiga, istället drar han slutsatsen att könsstereotypa beteenden grundar sig i både arv och miljö.

Kimberly Wright Cassidy (2007:34-37), professor i utvecklingspsykologi med fokus på kognition, poängterar att när det kommer till kognitiv förmåga så finns det betydligt mer

variation inom grupperna pojkar och flickor än vad det gör dem emellan. Hursomhelst så har man exempelvis kunnat se att kvinnor/flickor presterar bättre på olika uppgifter som undersöker olika typer av minne. Vidare har visats att kvinnor/flickor har en ytterst liten fördel när det kommer till vissa språkliga förmågor, dock har de ett avsevärt större övertag när det kommer till just skriftlig färdighet. Man har också kunnat se att pojkar/män med synen uppfattar små rörelser bättre och att kvinnors luktsinne till viss del är bättre och att de hör vissa toner bättre. När det kommer till olika lärstilar så lider forskningen av brister och oenighet (Cassidy, 2007:48). Vidare påpekar Cassidy (2007:34-35) att det är viktigt att ha i åtanke att även om flickor och pojkar presterar olika genomsnittligt, så säger det oss lite om hur en individ kommer att utföra något. Så länge lärare har detta i åtanke så menar hon dock att det är till fördel om man uppmärksammar de generella drag som finns.

Cassidy (2007) redogör för forskning som visat på skillnader mellan kvinnors och mäns hjärnor, men påpekar samtidigt att det inte finns rättvis data som säger att skillnaderna har någon betydelse för den kognitiva förmågan. Även om man skulle komma fram till ett det är så, så betyder det inte att erfarenheter är oviktiga. "Even biology is influenced by environment, and, more important, gender differences are likely the product of an interaction between biology and psychosocial influences" (Cassidy, 2007:40).

Skillnaden mellan potentiellt hjälpsamma generaliseringar och eventuella skadliga stereotyper beskrivs av Cortés (2000 i Cassidy, 2007:35) i tre punkter. 1. Flexibilitet: Generaliseringar är flexibla att förändras, speciellt när ny information tillhandahålls, medan stereotyper är oflexibla och stela inför ny information. 2. Olikheter inom grupper: Generaliseringar förstår att det finns en mångfald även inom grupper, medan stereotyper antar att alla är lika inom en grupp. När en person inte faller inom ramen för den grupp den ingår i så drar stereotyper slutsatser om att individen är avvikande eller onormal. 3. Ledtrådar: Generaliseringar ger lärare en första inblick om hur gruppmedlemmarna är. Hela tiden införstådda med att det finns olika särdrag inom en grupp, så ger generaliseringar enbart ledtrådar om individen. Stereotyper å andra sidan gör antaganden att de egenskaper som gruppen tillskrivs måste gälla alla individer inom gruppen.

Cassidy (2007:42-43) redogör för olika studier om aggression och menar att sorten *relational aggression* används oftare av flickor än pojkar ända från förskola upp till tonåren. Relational aggression är beteenden som syftar till att göra andra illa genom att skada relationer, exempelvis genom social uteslutning. Denna form upplevs av skolelever lika plågsam som fysisk aggression, som i sin tur är vanligare bland pojkar. Som lärare är det bra att vara medveten om att den relationella aggressionen är vanligare hos flickor, för att på så vis kunna upptäcka den lättare.

3.5 Könnssegregerad undervisning / single-sex education

I Sverige brukar man använda termen *könnssegregerad undervisning*, eller *särundervisning*, för att beskriva den undervisning där eleverna som medverkar enbart är flickor eller enbart pojkar. Motsatsen kallas ofta för *samundervisning* eller *könsintegrerad undervisning*.

I USA pratar man om *single-sex education* eller *single-gender education*. Genom att byta ut ordet education till *school*, syftar man till den helt igenom könsssegregerade skolan. När man istället använder ordet *class* så syftar man till könsssegregerade lektioner, det vill säga den särundervisning som pågår inom den för övrigt könsintegrerade skolan. Samundervisning brukar i vardagligt tal benämnas med *co-ed*, vilket är en förkortning på *co-education*.

Igenom denna uppsats används alla dessa termer.

Nedan redogör jag för tidigare forskning om könssegregerad undervisning. Mot bakgrunden att skolor i Sverige har andra förutsättningar än USA när det kommer till ämnet, så är redovisningen uppdelad i avsnitt efter *skandinavisk litteratur* och *amerikansk litteratur*.

3.5.1 Skandinavisk litteratur

Den danska pedagogen Anne-Mette Kruse (1996 i Tallberg Broman, 2002:133) menar att kompletteringstanken som funnits om att pojkar och flickor skall lära av varandra i en gemensam skola inte har fungerat i verkligheten. Istället leder samundervisning till fördelar för pojkar och till att traditionella könsmonster förstärks.

Larsson & Nikell (2004:29) använder sig av begreppet *kompensatorisk pedagogik* som de hämtat från Anne-Mette Kruse. Målet är att ge pojkar och flickor möjlighet att utveckla förmåga till både autonomi och intimitet. Autonomi kan beskrivas som självständighet, att man exempelvis kan stå för sina åsikter och kan sätta gränser. Intimitet handlar om förmågan till närhet, att man kan uttrycka sina känslor, känna empati och ingå nära relationer. Dessa förmågor ska utvecklas ”utan begränsningar av samhälliga föreställningar och värderingar av kön” (Larsson & Nikell, 2004:30). På grund av olika uppostran har pojkar generellt mer av autonomi och flickor generellt mer av intimitet, vilket man strävar mot att kompensera upp. Pedagogens roll är att visa på betydelsen av båda dessa förmågor och arbetssätt kan vara att dela upp flickor och pojkar för att arbeta med det område vars kön är svagare i. Det är samtidigt viktigt att inte dra alla flickor eller pojkar över en kam, utan istället se till individen inom gruppen (Larsson & Nikell, 2004:31).

Den norska pedagogen och läroboksförfattaren Jorun Gulbransen menar att skolan är en plats ”där pojkar lär sig att dominera över flickor och där flickorna lär sig att finna sig i detta” (Gulbransen, 1994:125). Hon förespråkar inte flick- och pojkklasser/skolor, men menar att man i skolan bör dela på flickor och pojkar under viss tid av dagen för att skaffa nya erfarenheter. Samundervisningen går ofta ut över flickorna genom exempelvis mindre uppmärksamhet och tid från lärarna. Ett sätt att motverka det är genom könsuppdelning ”för att samla styrka till det gemensamma” (Gulbransen, 1994:132). Genom könsuppdelning kan flickorna få vara huvudpersoner ibland.

Även förskoleläraren och filosofie kandidaten Olofsson (2007:80) menar att både pojkar och flickor kan tjäna på att delas in i enkönade grupper ibland, men att målet måste vara en positiv utveckling för den könsblandade gruppen. Olofsson (2007:77-78) påpekar också att man i ett jämställdhetsarbete inte strävar efter likhet, istället vill man skapa fler valmöjligheter för båda könen. När man arbetar kompensatoriskt så är målet att utvidga begreppen flicka och pojke. Nackdelar med könsuppdelning kan dock vara att man stärker isärhållandet av könen eller att intentioner att se till individen förbises.

Kajsa Svaleryd (2002, 59-65), förskolelärare och genuspedagogisk handledare, anser att det är fördelaktigt med könsuppdelad undervisning då och då. I enkönade grupper kan elever få möjlighet att pröva och/eller utveckla kompetenser som de annars inte hade vågat eller haft utrymme till och som i förlängningen kan främja jämställdhetsarbetet. Men, eftersom att pojkar och flickor ofta spontant själva delar på sig så är samundervisningen viktig för att inte avståndet dem emellan skall öka ytterligare. Vidare menar Svaleryd (ibid) att man inte ska se könsuppdelad undervisning som ett jämställdhetsarbete i sig, utan att man som pedagog måste fråga sig i vilket syfte man delar på flickor och pojkar. Risker med könsuppdelad undervisning är att man framhåller skillnader mellan könen, istället för att visa på variationer i tänkande och handlande, både inom och mellan könen.

Tallberg Broman (2002:131) som är docent i pedagogik, påpekar vikten av grundskolan som mötesplats mellan könen. Resten av samhället är ofta både könssegregerad och klass- och etnicitetsegregerad, så som på fritiden, i arbetslivet och på gymnasiet. I en enkätundersökning av högstadieselever i Sverige framgick det att elevernas grundinställning tycktes vara att de vill ha en gemensam skola. Samtidigt redovisades positiva erfarenheter av de som undervisats könssegregerat. Främst var det flickor som beskrev vinster, med argumentet att pojkar annars tar mycket fysisk och psykisk plats (Tallberg Broman, 2002:137-140).

3.5.2 Amerikansk litteratur

Rosemary C. Salomone, professor i juridik vid St. John's University i USA, har ägnat sig åt barns rättigheter och juridik inom utbildningsväsendet. Salomone (2003:239) skriver att den forskning som gjorts på könssegregerade skolor har haft metodiska brister och att de bevis som den lyckats få fram inte är tillräckliga för att dra några slutsatser. Salomone (ibid) menar dock att forskningen tyder på många fördelar och poängterar att det speciellt för flickor verkar finnas stora vinster: "All-girls settings seem to provide girls a certain comfort level that helps them develop greater self-confidence and broader interests, especially as they approach adolescence" (Salomone, 2003:239). Hon framhåller vidare att särundervisning främjar mindre könsstereotypa attityder hos elever gentemot olika ämnen. Vinster i prestation har inte tydligt kunnat observeras, men i det långa loppet verkar det påverka elever till att söka sig utanför de traditionella yrkena (ibid). Vidare begränsas inte eleverna av sitt kön när det kommer till att ta sig an olika uppgifter i skolan: "In both boys' and girls' schools, by necessity no task can be assigned or identified by sex" (Salomone, 2003:242).

Könssegregerad undervisning kan vara ett effektivt medel i skapandet av självständiga och självförverkligande pojkar och flickor. Men, det kan också fungera som ett verktyg för att skapa motsättningar mellan könen och skapa förtryck. Det kan upprätthålla stereotypa föreställningar som i sin tur skapar känslor av otillräcklighet hos flickor och sexistiska attityder hos pojkar. För att särundervisning ska fungera positivt gäller det att medvetet tänja på traditionella gränser (Salomone, 2003:242-243). Salomone (2003:241) poängterar också att könssegregerad undervisning inte får skapa isolering och att det är viktigt att skolor sinsemellan tar initiativ till olika gemensamma aktiviteter mellan pojkar och flickor.

Salomone (2003:241-242, se också Kindlon, Thompson, & Barker, 2000:32) menar att det idag är allmänt känt att flickor börjar skolan med bättre verbal förmåga och bättre finmotorik, vilket gör att pojkar hamnar i underläge i en samskola. Man förväntar sig att pojkarna ska prestera lika bra som flickorna eller så håller man tillbaka flickorna för att låta pojkarna komma ikapp. Många pojkar kommer ikapp, medan andra ger upp och blir diagnostiserade med inlärningssvårigheter.

Salomone (2003:243) anser att könssegregerad undervisning ska vara valfri och påpekar att den sortens undervisning inte alltid är det bästa alternativet för alla barn inom alla grupper i samhället. Målet är att förbereda barnen för ett vuxenliv tillsammans, med ömsesidig respekt och förståelse. Hennes poäng ligger i att det mest effektiva sättet att nå det målet, för vissa pojkar och flickor, är att erbjuda en trygg enkönad miljö.

Barnpsykologerna Kindlon och Thompson (2000:47) anser att både pojkskolor och samskolor kan, om det vill, skapa en miljö där pojkar kan känna att de hör hemma var de på den vägen har goda möjligheter att lära. Det handlar om att utformningen av skolan och undervisningen skall vara anpassad till "boy activity levels and developmental patterns" (Kindlon & Thompson, 2000:47). Vidare handlar det också om att skolkulturen skall uppmuntra och

stödja pojkarnas delaktighet i skolans alla delar. Till skillnad mot samskolor så sker detta naturligt i pojkskolor (ibid).

Psykologerna menar att ”boys, beginning at a young age, are systematically steered away from their emotional lives toward silence, solitude and distrust” (Kindlon & Thompson, 2000:xix) och menar att båda könen skulle ha det bättre om pojkar blev bättre på att göra sina känslor förstådda. Psykologerna framhåller olika punkter som föräldraskap och lärande för pojkar bör grundas på. De handlar exempelvis om att tillåta och lära pojkar att uttrycka sina känslor, att lära och uppmuntra dem att känslomässigt mod och empati är de riktiga styrkorna i livet, prata till dem på ett sätt de förstår, visa på att det finns många sätt att vara man på, modellera en känslomässig manlighet, samt att acceptera och tillåta pojkars höga aktivitetsnivå (Kindlon & Thompson, 2000, 241-258). De menar att det inte finns många utvecklingsmässiga skillnader mellan könen som grundar sig i biologi, ett undantag är att pojkar tenderar att vara mer fysiskt aktiva än flickor (Kindlon & Thompson, 2000:12).

3.6 Teoretisk sammanfattning

Precis som med så många andra fenomen inom utbildningsväsendet finns det både fördelar och nackdelar med könssegregerad undervisning. Litteraturgenomgången ovan visar på att det inte är så enkelt som att bara ställa sig för eller emot. De flesta forskare på området tycks, även om de tagit ställning, tillägga ett *om*. *Om* man gör det ena, eller *om* man tänker på det andra. Den skandinaviska litteraturen verkar dock övervägande peka på att könssegregerad undervisning bara kan vara bra vid väl utvalda tillfällen.

I diskussionen om särundervisningen finns det mycket att ta hänsyn till. Beroende på vilket mål man har i sikte så kan diskussionen föra sig ganska olika. Argumenten för eller emot särundervisning kan, som jag försökt visa, handla om: akademisk prestation, social vinning, skolmiljö, elevens personliga utveckling och jämställdhet. Frågor som ställs är exempelvis: Kan särundervisning gynna både pojkar och flickor? Gynnar den alla barn? Är pojkar och flickor olika? Stärker vi individen eller stärker vi könsstereotyper när vi delar på pojkar och flickor? Osv.

Svenska skolan skall, som jag framhållit tidigare, arbeta aktivt och medvetet för jämställdhet (se 3.1.1). Således måste svenska lärare reflektera över och anpassa sin undervisning därefter, vare sig det handlar om sär- eller samundervisning. Särundervisning kan dock ha andra motiv än jämställdhet i första hand. Den här studien ämnar belysa vad lärare, som på heltid ägnar sig åt könssegregerad undervisning, ser för fördelar och nackdelar. I ljuset av det svenska jämställdhetsmålet blir det samtidigt relevant att se hur lärarna tänker kring jämställdhet och föreställningar om kön.

4. Resultat

Resultaten av intervjuerna redovisas nedan. Först kommer en redovisning av resultaten från intervjuerna med lärarna på flickskolorna och sedan lärarna på pojkskolorna. Respektive del är för tydlighetens skull indelad i linje med problemfrågorna, i underrubrikerna: fördelar, nackdelar, inläring, jämställdhet och föreställningar om kön.

4.1 Resonemang bland lärarna på flickskolorna

Bland de tre intervjuade lärarna på flickskolorna finns flera resonemang som återkommer bland alla eller hos två lärare, medan andra yttranden bara kommer från en lärare. Här kommer jag att redovisa bredden på de perspektiv som intervjuerna har tagit fram och samtidigt tydliggöra hur ofta de återkommer. De intervjuade är Amanda som arbetar på skola A och Bridget och Barry som arbetar på skola B.

4.1.1 Fördelar

Många fördelar uttrycks bland lärarna. Ett ord som återkommer många gånger och i alla intervjuer är *confidence/t*. Lärarna menar att flickorna känner sig trygga, fria och självsäkra i en miljö utan pojkar.

”I feel as allowing females particularly to have a space, where they can be very confident in their own voice, very confident in what they believe in and to not have that...continually challenged by louder and boisterous males, is a powerful thing” - Barry

Två av lärarna poängterar att på grund av att flickorna känner sig trygga så vågar de också ta risker i undervisningen.

”They are not trying to impress a boy and so they take risks, and they take risks across the curriculum. Because there is no boy to make fun of them” - Bridget

Flickorna slipper alltså här att tänka på att bete sig på ett speciellt sätt som de kanske tänker på när de befinner sig bland pojkar. De tar risker och de vågar misslyckas, vilket de lär sig mycket på. Alla lärarna menar att flickorna kan uttrycka sig väl och fritt. De har heller inte svårt för att bli känslösa i den enkönade miljön och deras skrivande påverkas positivt av det.

Vidare understryker lärarna också att deras elever bygger upp ett väldigt gott självförtroende genom sin skolgång, både akademiskt och på ett personligt plan. Flickorna sätter upp stora mål för sig själva och när de lämnar skolan är de redo att ta sig an ”vad som helst”.

Amanda och Bridget pratar båda om att det kan hända att flickor i en könsintegrerad miljö ”ligger lågt” eller att de inte deltar i undervisningen på samma sätt som de egentligen är kapabla till.

Amanda talar om ytterligare två fördelar som de andra lärarna inte nämner. Det ena är att flickorna framförallt i de lägre skolåren, kan röra sig framåt i sin egen takt akademiskt, utan att hindras av pojkar som är mindre intresserade. Det andra är att de kan utforska sina styrkor inom idrott.

4.1.2 Nackdelar

Bridget och Amanda poängterar att en negativ sida av könssegregerad undervisning är att eleverna får väldigt lite övning i social interaktion med det motsatta könet.

”These girls dont know how to act when put with boys, unless they have brothers ... I think that’s a real downside, socialization. They really need to spend more time together” - Bridget

Amanda och Bridget nämner att flickorna varje år har möjlighet att ta del av ett dansprogram som anordnas av en fristående organisation, där de dansar och socialiserar med pojkar. Amanda framhåller att denna tillställning dock inte är den mest normala platsen att interagera på eftersom att det är en ganska formell miljö där bara vissa privata skolor är välkomna.

Barry tycker dock inte att just det sociala är något problem. Han tror inte att denna typ av undervisningsmiljö håller tillbaka eleverna på något vis, utan menar att om flickorna vill umgås med pojkar så hittar de sätt att göra det på, på fritiden. Däremot hade Barry önskat att flickorna hade fått erfarenheten av att se pojkar i en akademisk miljö.

”I like that female students have to hear what male students...how male students respond to a piece of literature, or how male students view history. I would like it if they see the strenghts of the male counterparts” - Barry

Vidare påpekar Barry att han egentligen hade föredragit könsintegrerad undervisning och påpekar att det är mer hans stil och det han lärt sig att undervisa, även om han ser mer fördelar än nackdelar med flickskolan.

Ett tredje och sista perspektiv som framkommer av intervjuerna när det kommer till nackdelar beskriver Amanda. Hon menar att det i en skola med enbart flickor, där man har så nära relationer till varandra, troligen förekommer mer socialt drama och mer av den svårfångade och diskreta sortens elakheter än det gör i en könsintegrerad skola. Med pojkar på skolan skulle förmodligen den sortens processer luckras upp lite.

4.1.3 Inläring

På frågan om det finns några skillnader i hur flickor och pojkar lär sig så svarade de alla tre olika saker. Bridget berättar att hon tycker att det verkar som att pojkar har mer auditiv lärostil, att de lär sig genom att lyssna och höra. Vidare tror hon också att även om både könen lär sig genom *hands-on* (praktiskt/aktivt arbetssätt) så drar nog pojkar mer nytta av det. Hon påpekar samtidigt att hon pratar utefter en generalisering och att detta bara är en känsla hon har. Det finns också en skillnad mellan könen när det kommer till läsning tror hon. Pojkar är bokstavstroga läsare, de läser inte lika bra mellan raderna.

Barry hänvisar till att det finns forskning som säger att flickor har bättre lingvistisk förmåga och att deras språk utvecklar sig tidigare än hos pojkar. Han känner att man i undervisningen kan dra fördel av deras förmåga att muntligt förklara hur de tänker. I den ålder som hans elever är i nu, så har flickorna ett mycket starkare vokabulär än pojkarna. Vidare berättar Barry att flickor är orienterade mot relationer vilket han kan utnyttja vid klassdiskussioner, exempelvis när man diskuterar litteratur.

Amanda påpekar att det finns mycket olikheter i inläring mellan flickor, men generellt kan hon ändå se att det finns skillnader mellan könen när det kommer till att kunna hålla fokus.

”I still feel overall that girls are just somehow more available to do the classroom kind of behaviour that involves a lot of sitting and paying attention and just have a bit more patience with that. I remember working with boys, it can be a little bit harder to get their attention” - Amanda

Vidare säger hon att hon faktiskt inte tänker så mycket på könsskillnader i sin undervisning, utan mer på skillnader mellan barnen och de olika behov som de har.

Ingen av lärarna använder sig av någon speciell undervisningsstrategi anpassad just till flickor. Istället försöker de alla att använda en variation av undervisningsmetoder eller metoder som visar sig fungera i en specifik klass.

4.1.4 Jämställdhet

När jag frågar om den könssegregerade skolans effekt på jämställdhet, så kopplar samtliga lärare tillbaka till självsäkerheten de tidigare nämnt. De säger att de tror och hoppas på att eftersom flickorna utvecklas till att bli självsäkra kvinnor så skulle det kunna ha en effekt på jämställdhet i samhället. Flickorna får exempelvis sina röster hörda så länge under sin skoltid och blir således duktiga på att prata för sig.

”they become more confident about challenging the opinions that they don’t agree with and I dont know...having faith in their own academic strength. [...] If that leads to wanna make changes outside of school, in society, create more gender equality, then that is absolutely what I think [skola B] strives to” - Barry

Bridget berättar om exempel på när hennes elever har involverat sig i samhället. De har blivit upprörda över saker, tagit upp det till diskussion och sedan agerat utefter vad de tror kan skapa en effekt, som att skriva brev till presidenten. Hon poängterar samtidigt att eleverna på den här skolan generellt är begåvade.

”they are very bright girls in this school...anyway. To get in you know. So thats a difference too” - Bridget

Att aktivt uppmuntra eleverna till att verkligen tro på sig själva och på att de kan göra vad de vill i livet är något Amanda nämner när hon pratar om jämställdhet. Just uppmuntran är återkommande i alla intervjuer på flickskolorna.

”we do try to expose it to them through assembly programs and things like that, to situations they may not have thought about, as something being available to them” - Amanda

4.1.5 Föreställningar om kön

Barry pratar om hur han som lärare förhåller sig till sina elever i flickskolan och om hur det ibland händer att man förlitar sig på stereotyper. Exempelvis att man förklarar en elevs beteende med att säga att ”det är bara för att hon är tjej”. Å andra sidan skulle det kunna vara så, menar Barry, att könsstereotyper blir ännu tydligare i ett könsintegrerat klassrum. Där har man det motsatta könet att jämföra eleven med. Som lärare förväntar man sig att de ska bete sig på olika sätt vilket resulterar i att de betar sig så.

Vidare beskriver han att man kan se hur vissa av flickorna i hans klass tar på sig en ”pojksroll” eller visar kvaliteter som vanligtvis förknippas med pojkar.

I dont know which of my stereotypes are brought into play when I teach all girls. I think they have certainly lessened because I have seen that girls exhibit both male-ish and female-ish qualities at this point, at all points - Barry

Amanda menar att man än idag placerar människor i fack efter kön. Beskrivningar om hur man är som flicka respektive pojke är stereotyper säger hon, just eftersom att alla människor inte faller in under beskrivningarna. Men, eftersom att män och kvinnor faktiskt är biologiskt olika så kan man också förvänta sig viss skillnader dem emellan.

”reality is men and women are different and girls and boys have certain differences that just seem to be sort of part of their DNA. So, some of that is just kind of expected, but it shouldn’t limit what you can do with your life. Just acknowledging the gender differences but, not as things that are significant in determining who they become” - Amanda

Hon tror också att vissa saker tränas in i barnen. Vuxna pratar ofta olika till pojkar än vad de gör till flickor, vilket påverkar dem på olika sätt. Det kan vara knappt märkbara saker som ordval och tonen i rösten.

Bridget bestrider inte att beskrivningar, av flickor som mer känsliga och pojkar som mer fysiska till exempel, skulle vara stereotyper. Samtidigt menar hon dock att man kommer se mönster vad man än gör. Många av de olika beteenden och akademiska förmågor man ser hos pojkar respektive flickor har med biologisk utveckling att göra tror hon. Störst skillnader mellan könen kan man se i de tidiga skolåren då intresset skiljer sig mycket åt mellan flickor och pojkar. Flickor är mer redo att ta sig an skolan, medan pojkar fortfarande vill leka. I sin undervisning försöker hon erbjuda flickorna olika sätt att utvärderas på.

”you just try to give them all kinds of options for assessment, to avoid stereotypes. I don’t know, we try as teachers. But you will still see it no matter what” - Bridget

4.2 Resonemang bland lärarna på pojkskolorna

Vid skola C har jag intervjuat två lärare, Cara och Cameron, i två enskilda intervjuer. Vid skola D har jag däremot intervjuat två lärare samtidigt, Daniella och Debra. På samma sätt som resultatredovisningen av flickskolorna (i avsnittet ovan), sammanställer jag nedan de olika resonemang som går att urskilja från de tre intervjuerna vid pojkskolorna.

4.2.1 Fördelar

Något som nämns under alla intervjuer är att pojkar generellt utvecklas lite senare än flickor. När man delar upp könen och bara undervisar pojkar så kan man avgränsa och forma undervisningen utefter var pojkarna befinner sig utvecklingsmässigt.

”For a boy to be able to be on even playing field with other boys developmentally really is a benefit for them, and also being in an environment where we can teach to how boys learn best is very important” - Daniella

Daniella påpekar också att man i könsintegrerade skolor, till skillnad mot här, ibland identifierar pojkar med inlärningssvårigheter, när det i själva verket bara handlar om att pojkars språkliga utveckling ligger lite efter den hos flickorna i klassen.

Uppmärksamhetssvårigheter är också något som pojkar ibland orättvist förknippas med i könsintegrerade miljöer, menar Cara. Pojkar som har behov av att vara fysiskt aktiva hamnar i trubbel.

I sometimes wonder...I wonder if this boy if he was in a co-ed environment, if he would be the one getting in trouble all the time. Whereas here you know its part of beeing in this enviroment - Cara

Pojkars behov av rörelse är något som återkommer i alla intervjuer. Lärarna säger att fördelen med en pojkskola är att man där är mer förstående till att pojkar behöver röra på sig eller sitta och pillra med något. Man skapar fysiskt utrymme för rörelse och tillåter det i en annan

utsträckning än man gör i en könsintegrerad skola. Debra berättar att man i samundervisning ibland placerar flickor bredvid en pojke som behöver lugnas ner, men att man här istället tillmötesgår pojkarnas behov.

You know, purposely having them sitting down next to girls that would kind of calm them down a little bit. But then being in an all-boys class you kind of have all these kids who needs to move and so there is nobody to calm them down really. So you just kind of go with how they learn best and so...they need a lot of hands-on, they need a lot of movement” - Debra

Cara pratar om hennes erfarenheter från olika undervisningsmiljöer och framhåller att eftersom elever själva ofta drar sig till sitt eget kön är det också lätt att man som lärare ”klumpar ihop” elever efter pojkar och flickor. I en pojkklass blir det annorlunda.

I dont really see them necessarily based on their gender, I see them more based on their strenghts and their areas of need – Cara

Cameron framhåller att pojkarna kan uttrycka sina känslor bättre i en enkönad miljö. Kulturen i USA säger att pojkar ska vara tuffa, manliga och bra på sport. De ska inte visa känslor eller gråta och när de är tillsammans med flickor känner dom av den pressen mer.

”I think they get that pressure when they actually see girls, they tend to straighten up a little bit and not show much emotion. But, because we are all boys together, they can let down their guard a little bit so they are more likely to cry. We do get a lot of cryers here. They don’t feel like they necessarily have to be in a fixed role as a boy, I would hope” - Cameron

Cameron tar upp två andra fördelar som övriga lärare inte nämner. Rent praktiskt så är det lite enklare, exempelvis att skolan bara behöver ha ett omklädningsrum. Den andra fördelen han upplever är att eleverna slipper hantera romantiska relationer i skolan, vilket annars kan vara distraherande. Han tillägger att det självklart kan utvecklas relationer mellan två pojkar, men att det procentuellt är mindre sannolikt.

”And so, because romantic relationships are less of a picture in school kids can be a little bit more focused and that’s one less thing to navigate at school” - Cameron

Debra tar upp ytterligare ett perspektiv, till vilket Daniella instämmer. Debra menar att fördelen med att bara vara pojkar i en klass är att de blir mer villiga att ta risker i undervisningen. De är inte rädda för att göra misstag, vilket de kanske hade varit om det fanns flickor där.

4.2.2 Nackdelar

Alla lärare, förutom Cara, påpekar att en nackdel med könssegregerad utbildning är bristen på social interaktion mellan könen.

”Sooner or later you are gonna have to learn how to talk to the opposite sex and work with people who are different than you. That’s a skill that they are missing, I think” - Cameron

Om än inte helt övertygade, så säger Daniella och Debra i sin intervju att de undrar om pojkarna kommer att få svårigheter att interagera med flickor och om det möjligtvis skulle kunna hämma framtida relationer med kvinnor. De tillägger att skolan har turen att ha sin systerskola precis bredvid med vilka de arrangerar aktiviteter ibland.

Cara hävdar motsatsen. Hon kan inte se något problem när det kommer till den sociala interaktionen eftersom att pojkarna lever sina liv utanför skolan där de har mycket möjligheter att interagera med flickor och kvinnor. Det finns dock en annan stor nackdel tycker hon. Ibland förekommer det klasser där nästan alla elever faller in under stereotypen av hur en pojke skall vara. Den elev som är lite annorlunda kan känna sig utanför i den miljön. Det är således en utmaning för skolan att skapa en miljö där eleverna kan lära sig att pojkar kan ha många olika intressen och egenskaper (läs mer under delen *Föreställningar om kön* nedan).

I would say the drawbacks of being in a boys school, sometimes you end up with a clump of sort of that stereotypical boy, you know... and it depends on the class [...] the kids who are on the edge is...they may not feel like they really belong, and those kids maybe if they had gone to a co-ed school would have had a different experience” - Cara

Vidare påpekar hon vid flertalet gånger att även om hon vill se hennes skola som en skola för alla sorters pojkar, så är det viktigt att det finns olika sorters skolor för föräldrar att välja mellan. Alla pojkar drar kanske inte mest nytta av en könssegregerad organisation och att det beror på vilken elev man pratar om när man diskuterar vilken undervisningsmiljö som är bäst.

Cameron menar att man kan argumentera för att elever lär av varandra, den som är stark inom ett ämne kan hjälpa den svagare. Han säger att flickor tenderar att vara de starkare.

”I think the boys benefit from hearing girls speaking in a more organized fashion, speaking more clearly, speaking more eloquently [...] I think kids benefit from having stronger students around them” - Cameron

Vidare skulle flickor kunna ha en lugnande effekt på pojkar och på det viset hjälpa dem att fokusera mer.

”Girls may have a calming effect on boys. When you get a number of boys in a classroom it can get pretty...there is a lot of energy going on. And girls might take some of the energy down and help them focus a little bit” - Cameron

4.2.3 Inläring

På frågan om pojkar och flickor lär sig olika svarar Cara nej. Ju längre hon varit verksam som lärare, desto mer upplever hon att det inte handlar om skillnader mellan pojkar och flickor, utan istället om skillnader mellan alla barn. Vissa barn är duktiga på att skriva, andra på att bygga saker. Några barn lär sig genom att titta, andra genom att höra. Vad hon har insett som lärare vid *skola C* är just att egentligen så behöver alla barn rörelse, även flickor, och det är något hon kommer ha med sig om hon någon gång börjar jobba med flickor igen.

”I think girls know how to do school, they know...as a whole they are much more willing to kind of stick to something and work thru it [...] It doesn't mean that its necessarily good teaching for the girls you know, and so to provide a variety of activities, that is actually beneficial to both boys and girls” - Cara

Daniella och Debra ger ett annat perspektiv. Debra menar att pojkar lär sig genom *hands-on* (praktiskt/aktivt arbetssätt) och när de får chans att röra på sig. Daniella berättar att de på skolan haft olika föreläsare och workshops angående hur pojkar lär sig bäst, vilket hon värdesätter mycket. Vidare menar hon att pojkar oftare behöver lärare som pratar högt och starkt för att de ska kunna höra informationen som ges. Hon säger också att grovmotoriken utvecklas tidigare hos pojkar, medan finmotoriken utvecklas tidigare hos flickor. Det

resulterar i att pojkar ofta är bättre på idrott, men att de kanske måste kämpa mer med handstilen.

4.2.4 Jämställdhet

På frågan om vilken effekt den könssegregerade skolan har på jämställdhet svarar Cameron att den kan ha både positiva och negativa effekter. Han menar att skola C betonar vissa ideal som exempelvis respekt för andra och att man ska behandla alla lika. I klassen diskuterar man vad det innebär att vara en god medborgare och hoppas att det i förlängningen kan leda till att de tänker och agerar på ett rättvist sätt. Men, att det inte finns flickor på skolan kanske hindrar det.

”If you don’t work with girls you don’t realize that they are just as smart, or smarter...or not as smart as you are. They are just people as well” - Cameron

Cara är i linje med Cameron. Hon svarar att det beror helt på skolan och huruvida de lägger någon vikt vid jämställdhet eller inte. Skola C försöker hjälpa eleverna att se individer i samhället och att inte placera människor i fack. Hennes förhoppning som lärare är att introducera tankegångar hos barnen om vad fördomar innebär och vilka nackdelar de bär med sig. De senaste klasserna hon arbetat med har visat på en förståelse.

”they are seeing the effects, that it’s not just about mistreating the girls, treating them with inequity, it’s actually unequal to us too because we are part of that balance – Cara

Svårigheten, menar Cara, är att samhället och kulturen sänder ut så många olika budskap som skolan har att kämpa mot.

Daniella och Debra tycker att könssegregerad undervisning för flickor är fenomenalt när det kommer till jämställdhet, på grund av det självförtroende flickorna utvecklar. Som lärare för pojkar gäller det att framhäva bra manliga förebilder, men man får inte glömma att också exponera dem för starka kvinnliga förebilder. Debra berättar att de i historieundervisningen ofta pratar om starka kvinnor inom olika områden. Daniella tycker dock att det är svårt att hitta bra skönlitteratur med starka kvinnliga och manliga förebilder som samverkar. Hon vill komma ifrån ett vi-och-dom-perspektiv.

”literature that portrays women in a very positive way is extremely important and it’s something that kids in general dont gravitate, or boys, dont gravitate towards, to have a strong female protagonist in their literature” - Daniella

4.2.5 Föreställningar om kön

Daniella framhåller att en stor fördel med att vara en pojkskola är att pojkarna i större utsträckning känner sig tillräckligt trygga för att våga utforska områden som vanligtvis anses vara för flickor. Hon berättar att en gång hade hon en klass där en pojke var intresserad av garnstickning vilket ledde till att hela klassen startade en ”knitting club”.

”I think that in a co-ed school, their activities also outside the classroom, they can be seen as more of a girl activity or boy activity...and I think here we’ll have boys who feel they can be part of a play or...do things that are typically characterized as female activities” - Daniella

Debra instämmer och tillägger att de försöker uppmuntra deras elever till olika aktiviteter både i och utanför klassrummet, men framförallt är det viktigt att inte hämma deras egna intresse till att prova nya saker eller att prata nedsättande om något som är mer typiskt för flickor.

Cameron är osäker på var det är mer troligt att könsstereotypa föreställningar påverkar barnen, i en könsblandad grupp eller i en enkönad. Hans önskan är dock att skolans inställning och lärarnas sätt att prata med barnen ska hjälpa dem att känna mindre press att passa in i en bestämd roll.

”I would hope that in what we do, saying its ok to wear pink, its ok..you should celebrate the fact that you wanna do ballet and you can dress how you want. That you can do things that would normally be considered what women do. And I hope they would combat that pressure that kids feel, but I don’t know” - Cameron

Cara berättar att samhället visar på att vissa saker är för pojkar och andra är för flickor. Det farliga är när man som lärare i en pojkskola inte inser det och låter samhällets budskap upprätthållas.

”if you allow these messages to perpetuate it can actually damage the boys who are not your stereotypical boy. So I think to be very intentional is very important in an all-boys school”. - Cara

Lärare måste avsiktligt hjälpa eleverna att se att det inte bara finns ett visst sätt att vara pojke eller flicka på. Självt försöker hon vara medveten om hur hon pratar med barnen och vilken litteratur hon använder i undervisningen. Vidare är hennes upplevelse att pressen på att överensstamma med den stereotypiska pojken har varit mer fördröjd i skola C än där hon har arbetat i könsblandade grupper. Där har det även funnits flickor att bekräfta den bilden.

”I saw that happen, where that stereotype of being a boy wasn’t just confirmed or affirmed by boys, but also by girls. Because, you know, girls are thought in the same world” - Cara

I skola C, menar Cara, vågar pojkar oftare sträva utanför normen. Det ser inte saker som ”flicksaker”, utan som något det tycker om. Exempelvis har de söta klistermärken på sina pärmar, de gör ramsor med handklappning på rasten och är stolta över att de tycker om rosa, saker som man vanligtvis bara hade sett flickor göra i en könsintegrerad skola.

5. Diskussion

I denna avslutande del kommer först en jämförelse av resultatet från flickskolorna med resultatet från pojkskolorna. Här finns inga underrubriker, men texten följer samma linje som resultatredovisningen ovan vad gäller ämnen, nämligen: fördelar, nackdelar, inläring, jämställdhet och föreställningar om kön. Efteråt följer ett avsnitt där jag diskuterar resultatet i förhållande till litteraturmaterialet från delen *Bakgrund*. Jag diskuterar också vad som eventuellt kan vara bakgrunden till att lärarna ibland tycker olika på vissa punkter. Jag avslutar uppsatsen med att ge förslag på fortsatt forskning.

5.1 Jämförelse mellan pojk- och flickskolorna

När det kommer till fördelar så framhålls självsäkerheten och tryggheten flickor känner i den enkönade miljön som mycket centralt. Vid pojkskolorna betonas istället pojkarnas senare utveckling och de påpekar att den enkönade skolan har bättre möjligheter att utgå ifrån det utan att jämföra dem efter flickors prestationer. Omvänt, säger man vid flickskolorna, att där tillåts flickor utvecklas akademiskt i sin egen takt utan att hämmas av pojkar.

Vidare lägger lärarna vid pojkskolorna vikt vid rörelsefriheten. De menar att pojkskolorna har mer förståelse för pojkars behov av att röra på sig vilket resulterar i en stor fördel för pojkarna. Något liknande resonemang uppkommer inte bland lärarna i flickskolorna.

Det går att uttyda minst två likheter mellan pojk- och flickskolorna i resonemangen kring fördelar. Att eleverna vågar ta risker i undervisningen är ett sådant exempel. Ett annat exempel är att eleverna känner sig fria att uttrycka sina känslor på olika sätt och att de slipper tänka på att bete sig på ett speciellt vis inför det andra könet.

Inom respektive grupp har man inte samma syn på huruvida den sociala biten är en nackdel eller inte. Vad man kan se är dock att det finns lärare både i pojkskolorna och flickskolorna som anser att bristen på social interaktion mellan könen är en nackdel.

Både bland lärare på flickskola och lärare på pojkskola uppger man frånvaron av det motsatta könet som negativt när det kommer till den akademiska biten. Man skulle önska att flickorna fick se styrkorna hos pojkar och höra hur de ser på saker och ting. Liknande hade pojkarna dragit fördel av att ha flickor runt sig, då de tenderar att vara de akademiskt starkare eleverna. Vidare skulle flickor kunna ha en lugnande effekt på pojkar.

En nackdel med flickskolor är att det där kan förekomma mer socialt drama än i en samskola. Vid en pojkskola *kan* istället en nackdel vara, beroende på den specifika klassen, att de elever som inte faller in under stereotypen av hur en pojke bör vara inte känner att de passar in.

Precis som vi kunde se ovan vad det gäller den sociala interaktionen, så ger lärarna olika perspektiv kring inlärning, både mellan och inom respektive grupp. En lärare inom varje grupp påpekar att det mest handlar om skillnader mellan barn och inte mellan kön.

Bland de som menar att det finns könsskillnader uppges det vid flickskolorna exempelvis att flickor är bättre på det typiska klassrumsbeteendet där man sitter ner och fokuserar. I undervisning av flickor kan man använda diskussion mer, medan pojkar lär sig mer genom hands-on och har mer auditiv lärostil än flickor.

Även vid pojkskolorna nämner en lärare att pojkar lär sig mer genom hands-on. Man nämner också att pojkarna behöver en högre röst och att pojkarna har grovmotoriken till sin fördel, medan flickorna har finmotoriken till sin.

När det kommer till frågan om effekten på jämställdhet så ser svaren väldigt olika ut mellan flick- och pojkskolorna. Bland lärarna på flickskolorna återkommer övertygelsen om att flickorna skapar ett starkt självförtroende. Här handlar resonemangen om att uppmuntra flickorna till att bli vad de vill, vilja göra skillnad. Även vid pojkskolorna är det lärare som påpekar flickskolans positiva effekt.

Vidare påstår man vid pojkskolorna att beroende på hur skolan är så kan den ha olika effekter på jämställdhet. Här resonerar lärarna mer i termer av att framhäva goda förebilder, hjälpa pojkarna att undvika fördomar, se individer, upptäcka orättvisor, agera rättvist och komma bort från ett vi-och-dom-perspektiv. En lärare påpekar dock att avsaknaden av flickor eventuellt kan försvåra den utvecklingen.

När det kommer till föreställningar om kön så finns det många olika resonemang bland både lärare på flickskolorna och pojkskolorna. Några resonerar kring huruvida könsstereotyper är

mer påfallande i en enkönad skola eller i en samskola. Här är ingen riktigt säker på vad man tycker.

Bland lärare i flickskolorna påpekas att flickor och pojkar är biologiskt olika och att det därav alltid kommer att finnas mönster i hur pojkar och flickor beter sig och hur de presterar i skolan. Dock inte sagt att det ska hindra en i livet eller att alla pojkar eller alla flickor är lika. Samtidigt kan en av lärarna se att sättet på vuxna pratar till barn spelar in.

En annan av lärarna vid flickskolorna diskuterar hur han är osäker på vilka av hans egna fördomar om kön som spelar in när han undervisar, men tycker att de blivit färre efter att ha sett hur flickor uppvisar typiskt ”manliga” egenskaper.

Vid pojkskolorna är lärarnas resonemang något mer inriktade på skolans och lärarens roll i det hela. De säger bland annat att de tänker på hur de pratar till eleverna, vilken litteratur de använder och de uppmuntrar till aktiviteter som vanligtvis anses vara förbehållna flickor. Ett tillåtande klimat verkar vara fokus och målet är att hjälpa pojkarna att inte känna press på att passa in i en bestämd roll. Vidare nämns att frånvaron av flickor hjälper pojkarna att våga sträva utanför gränserna.

5.2 Resultat i förhållande till litteratur

Könsuppdelningen som sådan blir intressant i förhållande till begreppet heteronormativitet som Ambjörnsson redogör för. När man delar upp elever efter kategorier av pojke och flicka, oavsett om det sker i en könssegregerad skola eller inom den för övrigt könsintegrerade skolan, utesluter man direkt tanken om att det skulle kunna finnas elever som inte bekänner sig med någondera. Det blir problematiskt på så vis att budskapet som sänds ut pekar på ett *antingen eller*. Enligt uppdelningen måste eleven vara antingen pojke eller flicka, eftersom att den inte bjuder in till några alternativa grupper. Det finns inget i intervjuresultaten som tyder på att lärarna problematiserar heteronormativiteten. En lärare, Cameron, påpekar att homosexualitet procentuellt är mindre vanligt än heterosexuellitet och att man i en pojkskola således har fördelen att inte behöva navigera romantiska relationer i skolan på samma sätt. Här är det oklart om huruvida läraren är medveten om den heteronormativitet som råder eller ej. Han framhåller att den ena sexualiteten är vanligare än den andra, men min tolkning är att läraren ändå medvetet försöker att undvika generaliseringar.

Vidare kan den här typen av uppdelning understycka just skillnaderna sinsemellan pojkar och flickor, vilket också lyfts fram i litteraturen. Exempelvis påpekar Olofsson att nackdelen kan vara att man stärker isärhållandet av könen. Jag tror att ett fokus på biologiskt kön som indelningsgrund förstärker diskursen om flickor och pojkar som olika. Vad vi kan se i resultatet är att lärarnas utsagor i huvudsak utgår från att det finns just skillnader mellan pojkar och flickor, speciellt när de talar om fördelar, nackdelar och inläring. Det är först i ljuset av deras resonemang om könsstereotyper som det går att tolka om de ser dessa skillnader som något bestämt eller kulturellt skapat. Övergripande är resonemangen om stereotyper om pojkar och flickor mer problematiserade hos vissa lärare än hos andra, sett i förhållande till genusbegreppet. Medan några lärare beskriver hur man som lärare bör försöka tänja på de stereotypa könsgränserna så menar några andra att flickor och pojkar är som de är och att det inte spelar någon roll vad man gör. Här blir Cortés distinktion mellan hjälpsamma generalisering och skadliga stereotyper intressant att belysa eftersom att möjlighet till flexibilitet är tveksamt vid det senare resonemanget. Alltså kan några lärares resonemang vara skadliga stereotyper.

I litteraturen beskrivs begreppet kompensatorisk pedagogik som genom en könsuppdelning ämnar utveckla autonomi och intimitet hos både flickor och pojkar. Liknande beskriver

Svaleryd att enkönade miljöer kan skapa möjlighet för elever att utveckla olika kompetenser. Kruse menar att förmåga till intimitet, vilket innebär närhet, uttryck av känslor och empati, oftast är sämre hos pojkar och att man genom kompensatorisk pedagogik strävar efter att utveckla dessa förmågor. Något som framhålls bland både flick- och pojkskolor är att eleverna känner sig mer fria att bli känslolösa och uttrycka sina känslor i frånvaro av det motsatta könet. Pojkar, som alltså enligt Kruse ofta är sämre på att uttrycka sina känslor, har enligt en av lärarna bättre förmåga till det i pojkskolan än i en samskola. Omvänt är flickornas förmåga till autonomi något som lärarna menar är bättre i flickskolor. Resultatet visar att lärarna i de könssegregerade skolorna ser just de effekter som kompensatorisk pedagogik har som mål. Skillnaden mellan lärarnas resonemang och den skandinaviska litteraturen i det här fallet är att lärarna utgår ifrån en könssegregerad skola, medan litteraturen enbart diskuterar vissa inslag av könssegregering.

Lärarna vid flickskolorna lyfter alltså fram tryggheten och självsäkerheten som viktiga fördelar. Salomone påpekar just det, att den enkönade miljön verkar vara speciellt fördelaktig för flickor därför att de känner sig bekväma och på den vägen utvecklar bättre självförtroende.

Vidare menar Gulbransen att genom könsuppdelning kan flickorna få vara huvudpersoner ibland. Intervjuresultaten visar på ett liknande resonemang, att det är fördelaktigt att låta flickor ha ett eget utrymme där de slipper utmanas av högljudda pojkar och på den vägen bygga upp en god självkänsla.

Likväl är lärarnas resonemang om pojkarna och deras senare utveckling i linje med vad litteraturen visar. Ingvar menar att mognadstakten skiljer sig åt mellan flickor och pojkar. Salomone beskriver att vissa pojkar i könsintegrerad undervisning ger upp innan de kommit ikapp flickornas försprång i språklig utveckling och blir således diagnostiserade med inlärningssvårigheter. Lärarna vid pojkskolorna lyfter fram samma problematik. Det andra alternativet är att flickorna hålls tillbaka, vilket lärare vid flickskolorna framhåller. Man menar att med den enkönade miljön så undkommer man den problematiken.

Rörelsebehovet som lärarna uppvisar vid pojkskolorna går i linje med Kindlon och Thompsons resonemang om att pojkar behöver en miljö som tillåter dem att röra på sig. Det framgår inte säkert av intervjuerna vad lärarna anser rörelsebehovet grundar sig i, dock är min tolkning att lärarnas resonemang översenstämmer med Kindlon och Thompson som påvisar att aktivitetsnivån är biologiskt förknippat.

Det är intressant att se hur det skiljer sig mellan lärarna i åsikt om den sociala interaktionen. Brist på social interaktion mellan könen är något som könssegregerade skolor ofta blir ifrågasatta för. Vi kan se i litteraturen att både Svaleryd och Tallberg Broman framhåller att flickor och pojkar naturligt drar sig till kompisar av samma kön och att samskolan därför är viktig som mötesplats mellan könen. Tre av lärarna upplever att detta är den enda nackdelen med könsuppdelning, två tycker att det är en bland flera nackdelar, medan två andra lärare inte alls anser att bristen på social interaktion med det motsatta könet är en nackdel i sig. Argumentet är då att eleverna har gott om möjligheter att socialisera utanför skolan. Åsikterna verkar varken vara bundna till en specifik skola, till pojk- eller flickskolor eller till konfessionell respektive icke-konfessionell. Frågan om åsikterna skulle kunna vara kopplade till lärarens könstillhörighet visar resultaten inte heller på, utan snarare verkar det helt enkelt se olika ut från lärare till lärare. En av de två lärarna som menar att bristen på social interaktion mellan könen i skolan inte är en nackdel i sig ser däremot en nackdel med att flickor inte får erfara pojkars styrkor och perspektiv i en akademisk miljö.

I litteraturen ser vi att Salomone framhåller vikten av att enkönade skolor tar initiativ till aktiviteter med skolor av det motsatta könet för att undvika isolering. Det är tveksamt om de initiativ som skolorna för denna studie tar verkligen är tillräckliga. Det lärarna lyfter fram med viss skepsis är ett dansprogram. Vidare har två av skolorna ett officiellt samarbete sinsemellan, men lärarna verkar inte lyfta fram det med någon vidare entusiasm.

Den manliga läraren i en av pojkskolorna uppger att, eftersom en pojkgrupp kan skapa en hög energinivå, kan det vara en nackdel att pojkarna inte har flickor kring sig att lugna dem. Intressant är att en kvinnlig lärare i den andra pojkskolan nämner att man i samskola ibland strategiskt placerar flickor bredvid pojkar i syfte att lugna ner pojkarna, men att man i pojkskolan inte kan använda sig av den metoden. Även om det tydligt framkommer att den kvinnliga läraren menar att pojkskolans fördel ligger i att tillgodose pojkarnas rörelsebehov, så kvarstår frågan om hon anser placeringsmetoden i fråga som negativ eller positiv. Min tolkning är att hon ser den som negativ, dock finns det brister i intervjun för att säkerställa det. Om vi antar att svaret är negativ så blir det spännande att fundera över om lärarnas kontrasterande åsikter eventuellt kan ha något med deras egna könstillhörighet att göra.

En nackdel som presenteras i resultatet är att det i en flickskola kan förekomma mer socialt drama som är svårt för läraren att se. Denna iakttagelse blir än mer intressant i förhållande till Cassidys påståenden om flickors större benägenhet till *relational aggression*. Cassidy menar alltså att det är födelaktigt för alla lärare, oavsett skola, att vara medveten om detta. Läraren menar att om det hade funnits pojkar i klassen så hade den sortens elakheter avtagit lite. Min tolkning är att läraren, till skillnad mot vad Cassidy framhåller, inte ser det som att hon som lärare kan påverka saken ifråga.

En slutsats jag kan dra är att de fördelar som lärarna framhåller överensstämmer ganska bra med de fördelar som litteraturen lyfter fram. När det kommer till nackdelar så varierar resonemangen både mellan lärare och mellan lärare och litteraturen.

Vad vi kan se vid flertalet gånger är att man beskriver olika nackdelar med samskolan som den enkönade skolans fördelar. Frågan är i vilken utsträckning de menar att detta stämmer per automatik? Några lärare nämner den specifika skolans betydelse i olika aspekter. En av lärarna i pojkskolorna berättar också att det beror på vilken elev man pratar om när man diskuterar vilken undervisningsmiljö som är bäst. I litteraturen kan vi se att Salomones slutsats är att den enkönade skolan är det bästa alternativet för vissa pojkar och flickor, men inte för alla. Kindlon och Thompson slutsats ligger i att både samskolor och pojkskolor kan vara bra eller dåliga för pojkar. Likväl beskrivs i den skandinaviska litteraturen att könssegregerad undervisning kan vara bra i vissa fall, men inte när den inte är genomtänkt.

När det kommer till resonemang kring inläring så visar resultatet att perspektiven snarare är bundna till specifika lärare än till en specifik skola eller till flick- eller pojkskola. De två lärare, Cara och Amanda, som menar att skillnaderna finns mellan barn, inte mellan könen, arbetar på en pojk- respektive flickskola. De har olika bakgrunder som lärare, den ena har erfarenhet av både sam-, flick- och pojkskolor, medan den andra mestadels arbetat i flickskola med undantag för ett par år i en samskola 30 år tillbaka i tiden. Den enda likheten i deras professionella bakgrund som jag kan se är att de båda har arbetat länge. Om vi ser tillbaka på litteraturen så ser vi att lärarna i fråga följer Cassidys linje som konstaterar just att det finns en större variation i kognition inom respektive kön än det finns mellan könen. Min tolkning är att lång erfarenhet av läraryrket kan föra med sig kunskap om just detta.

Resonemangen om skillnader mellan könen och inläring, exempelvis att pojkar behöver lärare med högre röst, kan även de kopplas till Cassidy som menar att man kan se generella skillnader. Den verbala förmågan hos flickor som en lärare framhäver tycks dock inte få särskilt stort stöd i litteraturen. Sammanfattningsvis tycks skillnaden mellan lärarna ligga i att de antingen resonerar kring (små?) generella skillnader mellan könen eller att de istället väljer att inte generalisera.

Jag vill nu återgå till det kompensatoriska angreppssättet som den skandinaviska litteraturen domineras av. Vad som framhålls där är att målet är jämställdhet, men att man inte ska se kompensatorisk pedagogik som ett jämställdhetsarbete i sig. Ett liknande mönster hittar vi bland lärarna. Lärarna vid flickskolorna säger inte att den könssegregerade undervisningen i första hand syftar till jämställdhet, däremot återkommer de till fördelen med självförtroendet vid frågan om jämställdhet. Vid pojkskolorna resonerar lärarna om pojkars möjligheter att se orättvisor mm. Alltså ser lärarna, precis som litteraturen om kompensatorisk pedagogik, en koppling mellan jämställdhet och flickor respektive pojkars förmågor till både autonomi och intimitet.

Även om Kindlon och Thompson inte använder termen jämställdhet så visar även de på att de menar att både flickor och pojkar skulle dra nytta av att pojkar utvecklade sin känslomässiga förmåga.

Om vi jämför resultatet med litteraturen och de två olika sätten att se på flickor och pojkar, likhets- eller särartstänkande, så ser vi olika tendenser från olika lärare. Att anta att en lärare har ett särart- eller likhetstänkande blir i denna studien rena gissningsleken och syftet är heller inte att ta reda på det. En kombination av de två synsätten verkar hursomhelst vara det mest förekommande. En av lärarna får stå som exempel för denna kombination: Amanda säger att kvinnor och män är olika av naturen vilket man bör bejaka, men inte som något som avgör vad man kan göra i sitt liv. Man kan förvänta sig vissa skillnader mellan könen, men samtidigt ser läraren att hur man bemöter barn påverkar och ytterligare menar hon att barn lär olika och det finns inte nödvändigtvis skillnader mellan könen. Min tolkning är alltså att där finns en kombination av de två synsätten.

Jämställdhet och problematiken kring könsstereotypa föreställningar är nära förknippade vilket vi har kunnat se både i litteraturen och i resultatet. Salomones resonemang om att den könssegregerade undervisningen medvetet måste tänja på de traditionella könsgränserna för att inte skapa motsättningar och förtryck är ett sådant exempel. I resultatet kan vi se att flera lärare beskriver hur de försöker tänja på gränserna och att de samtidigt tror att den enkönade miljön hjälper till på vägen. Precis som Solomone framhåller även lärare att eleverna naturligt tar sig an uppgifter i skolan och har positiva attityder till ämnen som deras kön vanligtvis inte förknippas med.

Det ser dock olika ut från lärare till lärare i studien om hur de ser på traditionella föreställningar om kön. Min tolkning är att det precis som i vilken annan skola som helst så lägger olika lärare mer eller mindre fokus på att motverka traditionella könsmonster. Viktigt att komma ihåg är också att lärarna i studien, till skillnad mot lärare i Sverige, inte har någon skyldighet att göra det.

Även om den könssegregerade undervisningen kan utveckla autonomi och intimitet i enlighet med jämställdhetsmålet i den kompensatoriska pedagogiken, så är jag inte övertygad om att en uppdelning mellan pojkar och flickor (varken helt eller delvis) är den rätta vägen att gå i strävan för jämställdhet. Det faktum att vissa elever inte bekänner sig till varken pojke eller flicka och den begränsning denna typ av kategorisering innebär väger tyngre i mina ögon, tillsammans med risken att man understryker skillnader mellan pojkar och flickor genom en

uppdelning i sig. Jag tror att en uppdelning pekar på olikheter som kan signalera till eleverna att de tillhör en specifik grupp som är olik de som tillhör den andra gruppen. Vidare tror jag att även om den kompensatoriska tanken skulle kunna vara utvecklande för gruppen i sig, så arbetar skolan med individer, som i dessa klasser dessutom är barn. Ur ett individperspektiv är uppdelningen inte heller direkt gynnsam eftersom att könstillhörighet ändå inte kan säga oss hur en individ är eller fungerar kognitivt, vilket Cassidy påpekar.

När det kommer till hur lärare bemöter elever så drar jag slutsatsen att lärare själva har makt att påverka detta. Oavsett vilken miljö man arbetar i, enkönad eller samkönad skola, har man alltid ett eget val att antingen motverka eller upprätthålla de föreställningar om kön som finns i samhället. Beroende på hur miljön ser ut kan lärare dock ha mer eller mindre av en uppförsbacke att ta sig an.

Könssegregerad undervisning är ett område där många aspekter spelar in. En studie kan omöjligt få fram alla perspektiv inom en given grupp. Vad denna studie har belyst är några olika resonemang som finns bland lärare vid könssegregerade skolor i Kalifornien, USA. Resonemangen öppnar upp för en vidare syn på vad könssegregerad undervisning kan innebära och få för effekter.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Under studiens gång har fler och fler frågor väckts hos mig och intresset för fenomenet har vidgats. Vad tycker barnen själva? Vad tycker de under/efter skolgången? Något som skulle vara intressant att studera är av vilka anledningar föräldrar väljer att placera sina barn i flick- eller pojkskolor. De föräldrar som placerar sina barn i privata skolor har tagit ett aktivt val. Hur resonerar de? Kan det handla om akademisk vinning, den specifika skolans goda rykte eller kanske något helt annat, exempelvis en övertygelse om att barn mår bäst av att umgås med andra barn av samma kön?

Vidare hade det också varit intressant att se om lärares resonemang kan komma att skilja sig mycket över tid. Debatten är i full gång. Ändras lärares resonemang i takt med debatten? En annan relevant utgångspunkt hade varit att undersöka hur amerikanska lärare resonerar som arbetar vid statliga samskolor som har könssegregerade lektioner. Ser de samma för- och nackdelar med könssegregeringen som lärarna i denna studien?

Det skulle dessutom vara mycket intressant att titta på om lärarnas beskrivningarna om de självständiga flickorna och de utåt känslofyllda pojkarna verkligen stämmer. En jämförelse mellan elever vid könssegregerade- och elever vid könsintegrerade skolor skulle kunna vara ett sätt att studera det.

Referenslista

Ambjörnsson, F. (2003). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.

Beauvoir, S.D. (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Nordstedt.

California Department of Education. (uå). *Private School Enrollment: CalEdFacts*, Hämtad 2012-04-08, från <http://www.cde.ca.gov/sp/ps/rs/cefprivinstr.asp>

Cassidy, K.W. (2007). Gender differences in cognitive ability, attitudes, and behavior. I *Gender in the classroom: foundations, skills, methods, and strategies across the curriculum*, red. Sadker, D. & Silber, E.S., s 33-72. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Hedlin, M. (2010). *Lilla genushäftet 2.0: om genus och skolans jämställdhetsmål*. (Uppdaterad och omarb. version). Växjö: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap, Linnéuniversitetet.

Hirdman, Y. (2001). *Genus: om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.

Ingvar, M. (2010). *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat: ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors*. Stockholm: Fritze.

Jormfeldt, J. (2011). *Skoldemokratins fördolda jämställdhetsproblem: eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola* (Doktorsavhandling, Linnaeus University dissertations;32). Växjö: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=2&pid=diva2:383267>

Kindlon, D.J. & Thompson, M. (2000[1999]). *Raising cain: protecting the emotional life of boys*. (1st trade pbk. ed). New York: Ballantine Books.

Larsson, A. & Nikell, E. (2004). *Att våga hoppa jämfota: rapport från ett jämställdhetspedagogiskt projekt*. Stockholm: Jämställdhetsombudsmannen (JämO). Tillgänglig: <http://www.do.se/sv/Material/Vaga-hoppa-jamfota--rapport-fran-ett-jamstalldhetspedagogiskt-projekt-JamO/>

Nationella Sekretariatet för genusforskning. (2012). *Genus handlar om....* Hämtad 2012-04-08, från <http://genus.se/meromgenus/genus-handlar-om/>

Nationellt centrum för kvinnofrid (2009). *Våld i samkönade relationer: en kunskaps- och forskningsöversikt*. Uppsala: Nationellt centrum för kvinnofrid (NCK), Uppsala universitet.

Nordström, M. (1987). *Pojkskola, flickskola, samskola: samundervisningens utveckling i Sverige 1866-1962*. Diss. Lund : Univ.. Lund.

- Olofsson, B. (2007). *Modiga prinsessor och ömsinta killar: genusmedveten pedagogik i praktiken*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Salomone, R.C. (2003). *Same, different, equal: rethinking single-sex schooling*. New Haven: Yale University Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet DISK
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2012-04-08, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Spielhagen, F.R. (red.) (2008). *Debating single-sex education: separate and equal?*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.
- Svaleryd, K. (2003). *Genuspedagogik: en tanke- och handlingsbok för arbete med barn och unga*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön: med historiska och nutida exempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2005). *Genusforskning i korta drag -vetenskapsrådets kommitté för genusforskning*. Hämtad 2012-04-09, från <http://www.vr.se/download/18.320a86de108dcd98cbc8000516/Genusforskning+i+korta+drag.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- U.S Department of Education. (uå). *Title IX and sex discrimination*. Hämtad 2012-05-08, från http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/tix_dis.html