



GÖTEBORGS UNIVERSITET

“Jag är en lite annorlunda tjej för jag gillar såhär deckare”

- En kvalitativ studie om genus och tioåringars uppfattningar om läsning

Emma Hedström

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Katharina Dahlbäck

Examinator: Birgitta Svensson

Rapportnummer: VT18-2930-024-L6XA1A

Titel

“Jag är en lite annorlunda tjej för jag gillar såhär deckare” - En kvalitativ studie om genus och tioåringars uppfattningar om läsning

Engelsk titel

“I am different from other girls because I like crime fiction” - A Qualitative Study of Gender and Ten Year Old Children's Thoughts about Reading

Författare

Emma Hedström

Typ av arbete

Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare

Katharina Dahlbäck

Examinator

Birgitta Svensson

Rapportnummer

VT18-2930-024-L6XA1A

Nyckelord

Läsning, läsförmåga, genus, normer, maskuliniteter, femininiteter, genusteori, motivation, interaktion, elevperspektiv.

Sammanfattning

En god läsförmåga är avgörande för att kunna delta i ett demokratiskt samhälle. Samtidigt visar forskning att pojkar som grupp läser mindre och med en mindre utvecklad läsförmåga än flickor. Att pojkar tenderar att utveckla en svagare läsförmåga är något som uppmärksammas av såväl forskare som i media. Dock går skillnader i läsning mellan pojkar och flickor inte att härleda till varken biologi eller intresse. Skillnaderna antas vara ett resultat av genusskapande. Följande kvalitativa studie har mot denna bakgrund som mål att undersöka barns uppfattningar om läsning. Syftet med studien är att utifrån ett elevperspektiv synliggöra sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning samt att undersöka ifall de återger skillnader mellan pojkar och flickors läsning. Den empiri som samlats in baseras på sex semistrukturerade intervjuer med elever i årskurs fyra. En tematisk analys genomfördes på de transkriberade intervjuerna och fyra teman har identifierats. Studien bygger på genusteoretiska och maskulinitetsteoretiska perspektiv. Centrala begrepp ur dessa teorier används för att göra tolkningar av funna teman. Resultatet visar att läsning är en aktivitet som för eleverna förknippas med femininitet och som de främst associerar sina mammor med. Det framkom även att graden av spänning i böcker är det viktigaste hos samtliga elever. Endast en elev uttryckte ett intresse för läsning. Trots det är majoriteten elever övertygade om att flickor och pojkar tycker olika mycket om att läsa, läser olika typer av böcker och bemöts på olika sätt av sina vänner när de talar om sin läsning. Resultatet bekräftar att normer för femininet och maskulinitet påverkar de deltagande elevernas uppfattningar om läsning. Vidare blir det uppenbart att det finns skilda förväntningar på eleverna i den här studien beroende av deras genus. En konsekvens av sistnämnda är att alla barn inte tillåts vara läsare och tala om sin läsning i lika stor utsträckning.

Tack

Katharina Dahlbäck för god handledning.

Samtliga elever som tog er tid att ställa upp på mina intervjuer.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
Syfte och frågeställningar	2
Disposition	2
1. BEGREPPSDEFINITION	3
1.1 Läsning och läsförmåga	3
1.2 Kön/genus	3
1.3 Normer	3
2. TIDIGARE FORSKNING	5
2.1 Barns läsförmåga	5
2.2 Genusskapande och läsning	5
2.3 Föräldrar som läsande förebilder	6
2.4 Motivation	7
2.5 Socialt samspel	7
3. TEORI	9
3.1 Genusteori	9
3.1.1 <i>Genussystem</i>	9
3.1.2 <i>Genuskontrakt</i>	10
3.2 Kritik gentemot dualism	10
3.3 Maskulinitetsteori	10
4. AVGRÄNSNINGAR	12
5. METOD	13
5.1 Val av litteratur	13
5.2 Metodval	13
5.2.1 <i>Elevintervju</i>	13
5.3 Urval	14
5.4 Genomförande	14
5.5 Analysverktyg	15
5.6 Metoddiskussion	15
5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	16
5.8 Forskningsetiska principer	16
6. RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS	17
6.1 Uppfattningar om läsning	17
6.2 Avsaknad av boksamtal	18
6.3 Mammor som förknippas med läsning	19
6.4 Elevernas förväntningar på pojkar och flickor	20
7. DISKUSSION	23
7.1 Vilka uppfattningar uttrycker de sex intervjuade tioåringarna om läsning?	23
7.2 Beskriver dessa tioåringar att det finns skillnader i läsning mellan pojkar och flickor?	24
SLUTSATS	27
Förslag på vidare forskning	27
REFERENSLISTA	28
BILAGA 1 - Föräldramedgivande	31
BILAGA 2 - Intervjuguide	32

INLEDNING

Återkommande studier visar att flickor som grupp läser både mer och med en mer utvecklad läsförmåga än vad pojkar gör (Ahonen, Eklund, Niemi, Sulkunen & Torppa, 2017; Molloy, 2007; The Organisation for Economic Co-operation and Development, 2016). Pojkar tenderar även att framställas som ointresserade av läsning (Saar, 2007). Läsning är inte en aktivitet som endast bör associeras med svenskämnet utan förekommer i alla skolämnen. Läsförmågan inverkar därmed på möjligheterna att utveckla kunskaper i skolans samtliga ämnen (Skolverket, 2016). Det skapar följaktligen ett samband mellan läsförmågan och utfallet av en elevs skolgång. En följd av att pojkar generellt läser mindre och med en svagare läsförmåga än flickor är således att de tenderar att prestera sämre i skolan (Leijnse, 2017; Statens offentliga utredning, 2010:99). Att kunna läsa är dock inte endast väsentligt i skolans värld. Med bristande läsförmåga kan möjligheten att ta del av det demokratiska samhället försvåras (Bråten, 2010; Taube, 2007). Pojkar som läser mindre och med en svagare läsförmåga än flickor riskerar alltså inte endast att prestera sämre i skolan utan även att hamna utanför samhället (Leijnse, 2017).

Är pojkars svagare läsförmåga verkligen ett resultat av ointresse? Forskning visar att den snarare beror på en strävan efter att upprätthålla normer kring maskulinitet (Molloy, 2007; Saar, 2007). Maskulinitet förknippas ofta med föreställningar om okänslighet, aggressivitet och hierarkiska maktrelationer (Björnsson, 2005). Femininitet å andra sidan tenderar att associeras med emotionalitet, passivitet och omtänksamhet (Nikolajeva, 2004). Läsning är en stillsam aktivitet som således tenderar att förknippas med normer för femininitet (Millard, 1997; Linnakylä, Malin & Taube, 2004). Alltså, i syfte att leva upp till förväntningar om maskulinitet tycks pojkar undvika att läsa. Boltz (2009) uttrycker att undvikandet är ett resultat av att pojkar ser upp till män som inte ägnar sig åt läsning. De pojkar som väljer att läsa i stor utsträckning, och som därigenom går emot dominerande förväntningar om maskulinitet, riskerar att bli retade samt tilldelade en lägre status (Björnsson, 2005; Zimmerman, 2018). I läroplanen för grundskolan framkommer det att könstraditionella normer bör motarbetas (Skolverket, 2011). Av den orsaken är det problematiskt att såväl pedagoger som föräldrar tenderar att upprätthålla normer kring maskulinitet och femininitet istället för att sträva efter att influera dem. Sistnämnda genom att bemöta pojkar och flickor på olika sätt samt besitta skilda förväntningar på dem (Entwisle, Alexander & Olson, 2007; Holm, 2008; Leijnse, 2017).

På grund av att pojkar tenderar att undvika att läsa samt uppvisar en svagare läsförmåga än flickor så finns det mycket forskning som utgår ifrån enbart pojkars verklighet. Eftersom tidigare nämnda skillnader i läsning mellan pojkar och flickor inte beror av biologiskt kön utan snarare är ett resultat av socialt skapade normer kring maskulinitet och femininitet ämnar den här studien att undersöka barns uppfattningar om läsning.

Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att utifrån ett elevperspektiv synliggöra sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning samt att undersöka ifall de återger skillnader mellan pojkar och flickors läsning. Med utgångspunkt i studiens syfte har följande frågeställningar formulerats:

1. Vilka uppfattningar uttrycker de sex intervjuade tioåringarna om läsning?
2. Beskriver dessa tioåringar att det finns skillnader i läsning mellan pojkar och flickor?

Disposition

Studien är indelad i sju delar, närmare bestämt *begreppsdefinition, tidigare forskning, teori, avgränsningar, metod, resultatredovisning och analys*, samt en *diskussion*. Härnäst kommer en definition av begreppen *läsning, läsförmåga, kön/genus* och *norm*, vilka alla är centrala för studien. Därefter redovisas tidigare forskning och litteratur som är relevant för studien. Där ges inledningsvis en aktuell bild av barns läsförmåga. Senare beskrivs sambandet mellan genusskapande och läsning, behovet av läsande förebilder, elevers motivation till läsning samt vikten av ett socialt samspel i relation till läsning. I studiens tredje kapitel presenteras studiens teoretiska anknytning, vilken utgörs av genusteori samt maskulinitetsteori. Därefter följer ett avsnitt som motiverar vilka avgränsningar som gjorts på grund av studiens omfattning. Den femte delen redogör för samt diskuterar den kvalitativa semistrukturerade elevintervjun som val av metod. I avsnittet lyfts även delar som berör urval, genomförande, verktyg för analys, studiens trovärdighet samt förhållandet till forskningsetiska principer fram. Studiens sjätte avsnitt syftar till att redovisa studiens resultat. I det avslutande avsnittet diskuteras studiens forskningsfrågor i relation till tidigare forskning och resultat. Avslutningsvis ges även förslag på vidare forskning inom område.

BEGREPPSDEFINITION

I syfte att kunna tala om läsning, läsförmåga samt skillnader mellan pojkar och flickors läsning presenteras i följande avsnitt definitioner av de begrepp som är centrala för studien.

1.1 Läsning och läsförmåga

Läsning avser i den här studien inte endast själva förmågan, se istället till begreppet *läsförmåga* nedan, utan används mer som ett samlingsbegrepp för att ringa in uppfattningar om läsning som aktivitet hos de sex eleverna. Uppfattningarna behandlar dels elevernas *inställning* gentemot läsning men även deras *läsvanor*. Inställningen syftar till vad eleverna associerar med läsning, vilka känslor de förknippar med aktiviteten samt vad de anser vara en bra respektive mindre bra bok. Läsvanor å andra sidan behandlar mötet med aktiviteten och omfattar elevernas uppfattningar om under vilka omständigheter de väljer att läsa.

Läsförmåga är ett begrepp som innefattar såväl förmågan att avkoda ord som förmågan att läsa olika texter med förståelse. Att avkoda ett ord innebär att ordet både läses korrekt och att ordets betydelse uppfattas (Skolverket, 2016). Att kunna läsa med förståelse inbegriper dels en förmåga att kunna tolka och förstå ett textnära innehåll men även en förmåga att kunna skapa mening och reflektera kring sådant som inte endast förmedlas bokstavligt i diverse texter (Skolverket, 2016; Bråten, 2010). I takt med att avkodningen automatiseras blir läsningen flytande. Sistnämnda är dock inte en garanti för att en god läsförståelse förekommer (Skolverket, 2016). Vilken utveckling läsförståelsen tar beror nämligen inte endast av en kognitiv förmåga utan är även beroende av faktorer som intresse och motivation (ibid.). Läsförmåga förstås alltså i den här studien som den förmåga som väver samman läsningens mer tekniska sida med reflektion och meningsskapande i olika texter.

1.2 Kön/genus

Kön och *genus* är två begrepp som historiskt sett särskiljts. I den här studien väljer jag att använda mig av de båda begreppen synonymt. Kön/genus betecknar kroppen som socialt konstruerad och i ständig förändring. Begreppen ska alltså inte förstås som något vi "är" utanför det sociala samspelet (Lykke, 2009). Vid behov av att separera sociokulturella och biologiska aspekter av begreppen har jag valt att skriva ut *sociokulturellt* respektive *biologiskt* framför kön/genus. En mer utvecklad diskussion går att finna vid studiens teoriavsnitt och under rubriken *Kritik gentemot dualism*.

1.3 Normer

Begreppet *norm* innefattar ofta uttalade uppfattningar och förväntningar kring vad som anses vara ett acceptabelt beteende i ett visst socialt sammanhang (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016c). Förväntningarna kan inbegripa såväl klädsel och utseende som hur en människa väljer att röra sig och handla i olika situationer. Normer kan medföra såväl möjligheter som begränsningar (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016c; Zimmerman, 2018). Ifall man lever upp till de normer som tas för givna i en viss social kontext kan fördelar i form av förslagsvis hög status erhållas (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016c). De människor som istället avviker från en viss norm tenderar att betraktas som onormala då de inte längre bekräftar de beteenden som betraktas som acceptabla. Ett normbrytande beteende kan få motreaktioner av olika slag, vilka kan resultera i att människorna som tidigare bröt en viss norm istället väljer att börja rätta sig efter den (Zimmerman, 2018). Barn föds in i diverse sociala sammanhang i vilka normer gentemot exempelvis kön redan har tagit form (ibid.). Ifall barn får lära sig att vara, bete sig och tänka på

skilda sätt beroende på deras biologiska kön tenderar normer för maskulinitet respektive femininitet alltså att återskapas.

TIDIGARE FORSKNING

I följande avsnitt presenteras bakgrunden till ämnet för studien. Inledningsvis kommer en redogörelse för vad tidigare forskning kommit fram till gällande barns läsförmåga. I samband med den lyfts resultat från PISA¹ och PIRLS² fram, vilka ger en aktuell bild av svenska elevers läsförståelse. Därefter beskrivs sambandet mellan barns läsning och skapandet av genus. Pojkar och flickors läsförmågor samt uppfattningar om läsning sätts i relation till deras återskapande av maskuliniteter respektive femininiteter. Avslutningsvis lyfts två faktorer fram som spelar en väsentlig roll när det kommer till att utveckla en stark läsförmåga. Den första är relaterad till barns motivation gentemot läsning och den andra fokuserar på vikten av barns sociala samspel i förhållande till läsning.

2.1 Barns läsförmåga

Tidigare forskning visar att flickor, såväl nationellt som internationellt, uppvisar en starkare läsförmåga än pojkar (Ahonen et al., 2017; OECD, 2016). Enligt den PISA-undersökning som ägde rum år 2015 är flickorna i majoritet i samtliga involverade länder när det kommer till att nå den grundläggande nivån för läsförståelse (OECD, 2016). Skillnaderna mellan pojkars och flickors läsförståelse varierar förstås mellan de olika länderna, men Sverige är ett av de länder där skillnaderna är som störst (Skolverket, 2006). Senaste PIRLS-undersökningen, vilken genomfördes år 2016, bekräftar också att flickor som grupp ofta uppvisar en mer utvecklad läsförståelse än pojkar som grupp. Deltagande flickor presterade nämligen bättre än deltagande pojkar i alla medverkande länder, med undantag för Kina och Portugal (Skolverket, 2017). Resultaten från undersökningen visar även att svenska elever har förbättrat sina resultat sedan år 2011. Däremot har skillnaden i läsförståelse mellan pojkar och flickor i Sverige varit oföränderlig sedan 2001 då den första undersökningen ägde rum (ibid.). Att flickor tenderar att besitta en starkare läsförmåga än pojkar har även visats i en studie genomförd av Ming Chiu och McBride Chang (2006). Genom att låta omkring 200 000 femtonåriga elever i 43 länder genomföra ett läsförståelsetest upptäckte de att flickorna i studien visade på en starkare läsförståelse än pojkarna i nästintill alla deltagande länder.

I en finsk studie undersökte Ahonen et. al (2017) tänkbara orsaker till varför pojkar visar på en svagare läsförståelse än flickor i PISA-undersökningar. Deras resultat visade att pojkar som grupp läser mindre än flickor. Förutom att pojkar tycks läsa mindre på fritiden än flickor så visar studier även att de tenderar att besitta en mer negativ inställning till läsning (Skolverket, 2006). Vad det kan tänkas bero på ska vi titta närmare på härnäst och i relation till skapande av genus.

2.2 Genusskapande och läsning

Genus skapas kontinuerligt i interaktion med andra människor och i relation till rådande normer för maskuliniteter respektive femininiteter. I skolan upprätthålls de mest eftersträvarvärdade normerna utav eleverna själva. Genom övervakning ser de till att inga normer bryts (Holm, 2008). Det

¹ PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell undersökning som utförs av The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) och syftar till att pröva femtonåringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Den senaste PISA-undersökningen genomfördes i mars 2018. Därför har inga rapporter eller vidare forskning kring resultaten publicerats ännu. Av den orsaken kommer den här studien framförallt referera till de resultat som visade sig i relation till den PISA-undersökning som ägde rum år 2015.

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en undersökning som genomförs av International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) och syftar till att med kartlägga läsförståelsen hos elever i tioårsåldern.

gränsbevakande arbetet tenderar dock att ta sig olika uttryck hos pojkar respektive flickor (Holm, 2008; Osbeck, Holm & Wernersson, 2003). Pojkar tenderar att markera ett önskat normbrytande beteende genom fysisk styrka och humor medan flickors övervakning framträder i form av skvaller och utfrysning (Holm, 2008). Flickor som grupp utsätts överlag för mest kränkningar medan pojkar som grupp är mer utsatta när det kommer till att bryta normer (Holm, 2008; Osbeck et al., 2003). Pojkars ökade utsatthet tycks förklaras genom skillnader i förväntningar gällande barns normbrytande beteenden. Flickor uppmuntras tidigt till att tänja på normerna för femininitet medan pojkars ifrågasättande av normer för maskulinitet snarare motarbetas (Millard, 1997; Skolverket, 2006).

Läsning är en aktivitet som ofta förknippas med femininitet (Linnakylä et al., 2004; Millard, 1997). En följd av att pojkar strävar efter att praktisera socialt accepterade former av maskulinitet är att de tenderar att undvika aktiviteter som kan förknippas med femininitet, likt läsning (Boltz, 2009; Saar, 2007; Skolverket, 2006). Pojkar som agerar normöverskridande genom att exempelvis uppvisa ett läsintresse riskerar att utsättas för kränkningar och förlora status (Holm, 2008; Osbeck et al., 2003; Randell, 2016). För att markera det normöverskridande beteendet och markera vad en eftersträvansvärd maskulinitet innefattar kommer resterande pojkar troligtvis att betrakta den normbrytande pojken som omanlig och ifrågasätta hans sexualitet (Holm, 2008; Osbeck et al., 2003; Saar, Nordberg & Hellman, 2008).

Att pojkar tenderar att undvika att läsa beror alltså på att det är en aktivitet som inte överensstämmer med eftersträvansvärda normer för maskulinitet. Boltz (2009) belyser att pojkar således även tenderar att sakna manliga läsande förebilder, vilket följaktligen leder oss in på nästa ämne.

2.3 Föräldrar som läsande förebilder

I takt med att barn utvecklar sin läsförmåga blir läsande förebilder av stor betydelse. Barn som har läsande förebilder tenderar att läsa i större utsträckning än de barn som saknar förebilder som läser. Såväl föräldrar som kända personer kan fungera förebilder (Kulturrådet, 2015). Även Millard (1997) betonar att föräldrar kan agera förebilder när det kommer till läsning. Det är genom föräldrarna barnet introduceras till böckernas värld och får komma i kontakt med olika slags texter. Men det är även genom föräldrarna och hemmiljön som barnet utvecklar värderingar och en första inställning till läsning (Skolverket, 2012). Weigel, Martin och Bennett (2006) bekräftar att barns inställning till läsning utvecklas i relation till deras föräldrars läsvanor och intressen. I en världsomfattande undersökning jämfördes svenska tioåringars läsförståelse med läsförståelsen hos barn i andra länder och resultatet uppmärksammade återigen att föräldrar som läsande förebilder är väsentliga för barns läsutveckling (Skolverket, 2012). Studien visade att barn till föräldrar som har ett intresse för läsning besitter en starkare läsförståelse än de barn vars föräldrar inte uppvisar ett intresse för läsning. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2012) visade på överensstämmande samband när de i en internationell studie undersökte barns läsförståelsetester i förhållande till deras föräldrars läsvanor och läsintresse. De barn som hade föräldrar som tyckte om att läsa och som regelbundet läste kunde genom testerna bekräfta en starkare läsförståelse än de barn vars föräldrar inte uttryckte ett läsintresse.

Det är dock av relevans att belysa att forskning även visar på negativa aspekter gällande föräldrar som läsande förebilder. Dessa baseras ofta på att föräldrar tenderar att befästa traditionella normer för femininitet och maskulinitet. Millard (1997) har genom observationer och intervjuer undersökt barns attityder till läsning. Studien visar att de deltagande barnen i större utsträckning förknippar

sina mammor än pappor med läsning. Dels tycks mammorna besitta en mer betydelsefull roll när det kommer till att lära barnen att läsa. Vidare upplever barnen att deras mammor läser mer och hellre än deras pappor. En tänkbar konsekvens av att barn lär sig att till stor del förknippa mammor med läsning är att de börjar betrakta aktiviteten som feminin (McGeown, Goodwin & Henderson, 2012). Ifall läsning som aktivitet förknippas med feminitet tenderar pojkar att ta avstånd ifrån den (Boltz, 2009; McGeown et al., 2012; Saar, 2007).

Ytterligare en följd av att föräldrar praktiserar traditionella normer för feminitet respektive maskulinitet är att de tenderar att föra dessa vidare. Forskning visar att föräldrar tenderar att ha förväntningar av olika slag samt bemöta sina barn på skilda sätt beroende på barnets biologiska kön (Leaper, Anderson och Sanders, 1998). Entwisle et al. (2007) bekräftar sistnämnda genom en studie i vilken mammor uttrycker att de tränar sina döttrar och söner lika mycket i att läsa. Senare observationer ger istället intrycket av att mammorna i fråga uppmuntrar döttrarna till att både läsa mer och prata mer om böcker än sönerna. Skillnaden i bemötande kan förefalla aningen problematisk då barns inställning till läsning påverkas positivt av föräldrars uppmuntrande ord (IEA, 2012).

2.4 Motivation

Ytterligare en faktor som visat sig vara av betydelse för utvecklingen av en god läsförmåga är motivation (Alatalo, 2011; Logan & Johnston, 2009; McGeown et al., 2012; Morgan & Fuchs, 2007). Motiverade barn läser i snitt tre gånger så mycket på fritiden än mindre motiverade barn (Morgan & Fuchs, 2007). Det är av relevans då den tid skolan avsätter till läsning sällan är tillräcklig för barn som utvecklar sin läsförmåga (Alatalo, 2011). Vidare visar forskning att läsning ger färdighet vilket innebär att motiverade barn som läser regelbundet på fritiden också kommer att utveckla en bättre läsförmåga (Logan & Medford, 2011; Morgan & Fuchs, 2007). Resultatet blir alltså att starka läsare läser mer än svaga läsare vilket gör att avståndet blir större (Alatalo, 2011).

Linnakylä et al. (2004) har i sin studie tittat närmare på svenska och finska elevers PISA-resultat och undersökt vilka omständigheter som är viktiga för att utveckla en god läsförståelse. De upptäckte att elevers motivation utgjorde den mest betydelsefulla faktorn då de elever som uttryckte att de saknade motivation till att läsa också var de elever som uppvisade svagast läsförståelse.

I syfte att öka barns motivation till läsning är det väsentligt att låta barn läsa böcker som intresserar dem (Morgan & Fuchs, 2007). Sistnämnda betonar Linnakylä et al. (2004) i relation till deras studie vilken visade på en svagare läsförmåga hos pojkar som grupp. För att öka pojkars motivation till läsning uttrycker de att "Teachers should have knowledge of literature and reading materials that boys find interesting, such as science fiction and fantasy stories." (Linnakylä et al., 2004, s. 245). Saar (2007) ställer sig dock kritisk till den typen av förslag då han, utifrån ett genusperspektiv, anser att de bidrar till att befästa traditionella könsnormer eftersom de bygger på idéer kring vilka intressen flickor respektive pojkar borde ha.

2.5 Socialt samspel

Eftersom en god läsförmåga delvis innefattar en förmåga att kunna skapa mening kring det lästa och kring sådant som inte förmedlas bokstavligt blir ett socialt samspel kring bokläsning av relevans. Meningsskapandet är något individuellt då det formas utifrån läsarens tidigare erfarenheter och intressen (Skoog, 2012). Ifall barn ges möjlighet att samtala om det som ska läsas eller det redan lästa kan förmågan att skapa mening utvecklas (Liberg, 2007). Sistnämnda då ett utbyte av tankar och erfarenheter leder till en fördjupad läsoplevelse vilken resulterar i att barnets ursprungliga

infallsvinkel vidgas (Liberg, 2007; Skoog, 2012). I en studie visar Liberg (1990) att barns läsförmåga förstärks och utvecklas då läsningen kombineras med samtal om det lästa. Hon förklarar att sambandet beror av barns önskan efter att skapa mening kring det lästa. Ivarsson (2008) har kommit fram till liknande samband i en studie där barns läsutveckling sattes i relation till lärandemiljöer. Hon påvisar att det för barns läsutveckling är av stor betydelse att föräldrar och andra vuxna samtalar om de texter barnet läser och besvarar samt utmanar barnets funderingar.

Att samtala om det lästa är dock inte endast relevant i relation till meningsskapande och läsutveckling. Interaktion har även visat sig kunna förstärka barns positiva inställning till läsning (Skoog, 2012). Dessutom tycks boksamtal med såväl vuxna som andra barn kunna leda till att barn får möta fler potentiella förebilder när det kommer till läsning (Ivarsson, 2008; Liberg, 2007).

TEORI

I följande avsnitt behandlas de teoretiska utgångspunkter som utgör grunden för studien. Då syftet med studien är att synliggöra sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning samt undersöka ifall de återger skillnader mellan pojkar och flickors läsning har jag valt att applicera ett genusperspektiv på den insamlade empirin. Genom att tillämpa ett genusperspektiv intas ett kritiskt synsätt, vilket fungerar såväl reflekterande som problematiserande. En förståelse för hur kön/genus ständigt skapas samt återskapas omkring oss och utav oss kan öka i takt med att ett kritiskt synsätt anammas (Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016a). I den här studien har jag valt att applicera ett genusperspektiv för att få en ökad förståelse för de normer som ligger till grund för de skillnader vi idag kan se mellan pojkar och flickor när det kommer till läsning.

3.1 Genusteori

Begreppet *genus* växte fram under 1970-talets genusforskning, eller kvinnoforskning som den kallades för vid den tidpunkten, och fungerade som en kontrast till begreppet *kön*. Sistnämnda begrepp tenderar att betraktas som något statiskt samt enbart förknippas med den biologiska skillnad som existerar mellan män och kvinnor (Hirdman, 2003; Lykke, 2009). Ifall *kön* förknippas med det biologiska vi blivit tilldelade, så kan begreppet *genus* snarare förklara en föränderlig och fortgående process som formar människan socialt och kulturellt i relation till rådande normer för maskulinitet och femininitet (Lykke, 2009; Nationella Sekretariatet för genusforskning, 2016a). Kvinnoforskare valde att särskilja begreppen för att kunna problematisera kvinnors underordning i förhållande till män samt analysera de fortgående sociala processer som resulterade i ojämlika förhållanden mellan kvinnor och män (Hirdman, 2003; Lykke, 2009).

Historikern Yvonne Hirdman var den första att introducera begreppet *genus* i Sverige (Jämställdhetsmyndigheten, 2013). I syfte att kunna problematisera ojämlika förhållanden mellan kvinnor och män lät hon begreppet *genus* ersätta könsrollsbegreppet. Hon kritiserade begreppet *könsroll* på grund av att det betonar att det är det biologiska könet som avgör vilka roller en människa bör utforma (Hirdman, 2003). I kontrast till ett sådant ensidigt begrepp kan *genus* ses involvera även de sociala och kulturella processer som formar människan (Hirdman, 2003; Lykke 2009). Med sådan kritik i åtanke kommer jag i den här studien inte använda mig utav begreppet *könsroll* utan istället diskutera skilda förväntningar och normer mellan pojkar som grupp och flickor som grupp i termer av *genus*.

3.1.1 Genussystem

I syfte att kunna belysa ojämlika förhållanden mellan kvinnor och män har Hirdman (2003) hänvisat till ett *genussystem*. Ett sådant system skapas i alla samhällen och speglar de skilda förväntningar, roller och positioner som kvinnor respektive män antas leva upp till (Hirdman, 2003; Jämställdhetsmyndigheten, 2013). Genussystemet kan alltså betraktas som ett verktyg som syftar till att skapa en samhällelig ordning mellan kvinnor och män. Maktordningen upprätthålls av två principer, närmare bestämt *dikotomin* och *hierarkin* (Hirdman, 1988). Den första utgår ifrån en binär könsuppfattning och syftar till att hålla isär det som betraktas som kvinnligt respektive manligt (Hirdman 1988; Nationella sekretariatet för genusforskning, 2016b). Den andra principen innefattar mannen som norm (Hirdman, 1988). Principerna kommer bland annat till uttryck i en könssegregerad arbetsmarknad, i vilken kvinnor och män förväntas söka sig till motsatta yrkesområden (Jämställdhetsmyndigheten, 2013). Vidare resulterar den manliga överordningen i att mäns egenskaper och handlingar tenderar att betraktas som mer värdefulla än kvinnors. På grund av

sistnämnda tjänar män dels mer pengar än kvinnor och tilldelas även mer makt (Hirdman, 1988; Hirdman, 2003; Jämställdhetsmyndigheten 2013).

3.1.2 Genuskontrakt

Som en följd av genussystemen formas i varje samhälle och vid varje tidpunkt implicita, men tydligt märkbara, *genuskontrakt*. Kontrakten innefattar normer och överenskommelser för vad som anses vara kvinnligt respektive manligt (Hirdman, 1988; Hirdman, 2003). Kontrakten mellan könen syftar till att upprätthålla genusordningen på flera samhällsliga plan. De ger dels uttryck för hur män och kvinnor ska förhålla sig gentemot varandra i såväl kärleksrelationer som i arbetsliv. Vidare förmedlar de hur språket bör användas och hur kroppen ska gestaltas beroende av kön (Hirdman, 1988). Trots att kontrakten grundar sig i genussystemets principer om köns isärhållning och manlig överordning är alla människor medskapare samt håller dem vid liv (Hirdman, 1988; Hirdman, 2003). Den maktordning som genuskontrakten vidhåller överförs underförstått från en generation till annan. För att kunna reformera ett genuskontrakt måste det ske en förändring som ifrågasätter de normer och överenskommelser som upprätthåller kontraktet. Resultatet blir således att just de normerna inte längre framstår som de mest eftersträvansvärda (Hirdman, 2003).

Hirdmans (2003) genussystem är av relevans i den här studien, då hennes resonemang kommer att tillämpas i syfte att analysera de eventuella skillnader eleverna beskriver att det finns mellan pojkar och flickor vad gäller läsning. Dock behandlar genussystemet endast maktordningen mellan kvinnor och män och belyser inte de maktförhållanden som skapas inom könen. Av den orsaken kommer även Connells (2008) maskulinitetsteori att vara av intresse för den här studien.

3.2 Kritik gentemot dualism

Trots att ett särskiljande av begreppen *kön* och *genus* historiskt sett varit givande, då det gjorde det möjligt att problematisera kvinnors underordning av män, tenderar en sådan uppdelning att kritiserar av dagens genusforskare (Borgström Källén, 2014). Kritiken grundar sig i att en distinktion av begreppen kan resultera i att kön tilldelas en högre status än genus. Den dualistiska uppdelningen tenderar dessutom att förstärka en felaktig förståelse om att begreppen är helt separerade (Borgström Källén, 2014; Lalander & Johansson, 2017; Lykke, 2009). Kön/genus bör istället betraktas som en socialt konstruerad enhet (Borgström Källén, 2014). Av den anledningen väljer jag att i den här studien använda mig av begreppen *kön* och *genus* synonymt. Det innebär att kön/genus i den här studien innefattar kroppen som socialt konstruerad och i ständig förändring. Båda begreppen ska förstås som något vi skapar i interaktion med andra människor och inte något vi "är" utanför det sociala samspelet (Lykke, 2009). Vid behov av att separera sociokulturella och biologiska aspekter av begreppen har jag valt att skriva ut *sociokulturellt* respektive *biologiskt* framför kön/genus.

3.3 Maskulinitetsteori

Likt genusteorin präglas *maskulinitetsteorin* av kvinnors underordning av män. Connell (2008) betonar dock att det även förekommer hierarkier inom gruppen män och gruppen kvinnor. Maskulinitet och femininitet bör därför inte betraktas som något statiskt och som endast återfinns i en form. Pojkar och flickor kan alltså praktisera maskulinitet respektive femininitet på skilda sätt (Holm, 2005; Molloy, 2007; Zimmerman, 2018).

Med begreppet *hegemoni* problematiserar Connell (2008) hierarkin mellan maskuliniteter. Hegemonin utgörs av alla de normer som för tillfället anses vara ledande och självklara i ett samhälle. På grund av att normerna betraktas som självklara tenderar människor att upprepa dem (Zimmerman, 2018). Den *hegemoniska maskuliniteten* kännetecknar den form av maskulinitet som

betraktas som mest eftersträvansvärd. Den innefattar alla de normer som män bör leva upp till ifall de vill erhålla en högre maktposition (Connell, 2008). Övervägande del män praktiserar inte den idealiserade bilden av män (Holm, 2005; Zimmerman, 2018). De här männen utgör istället en form av maskulinitet som kallas för *delaktig maskulinitet*. Sistnämnda beror på att de tenderar att uppmuntra de normer som den hegemoniska maskuliniteten innefattar och därmed vara delaktiga i reproduktionen av den mest eftersträvansvärda formen av maskulinitet (Connell, 2008; Zimmerman, 2018). Vidare finns det män som av olika orsaker inte lever upp till någon av ovanstående former av maskulinitet. De här männen tillämpar istället en så kallad *underordnad maskulinitet*, vilken är den form av maskulinitet som tenderar att hamna längst ned i manlighetshierarkin (Zimmerman, 2018). De män som utgör den sista formen av maskulinitet tillskrivs ofta feminina egenskaper och anses vara svaga (Connell, 2008). Den hegemoniska maskuliniteten är i ständig förändring då den grundar sig i ledande normer, vilka också förändras. Resterande former av maskulinitet influeras av den mest eftersträvansvärda formen vilket leder till att samtliga former utvecklas över tid (Zimmerman, 2018; Connell, 2008).

Den här studien fokuserar inte endast på pojkars läsning utan syftar till att titta närmare på såväl pojkars som flickors uppfattningar om läsning. Därför ska maskulinitetsteorin ses och användas som en kompletterande teori till genusteorin. Dock belyser Holm (2005) att skolan är en plats som är med och formar såväl maskuliniteter som femininiteter av olika slag. Vidare menar Zimmerman (2018) att pojkars utformande av maskuliniteter påverkas mycket av deras vänner. På grund av det anser jag att teorin är av relevans i den här studien då olika former av maskuliniteter och femininiteter eventuellt kan visa på skilda uppfattningar om läsning.

AVGRÄNSNINGAR

Trots att den här studiens forskningsfokus framförallt ligger på genus är det av relevans att belysa att faktorer likt klass och etnicitet också tycks spela in när det kommer till barns läsförmåga och uppfattningar om läsning (Björnsson, 2005). Som en följd av mitt huvudsakliga intresse och studiens tidsomfång gjordes ett urval där en spridning vad gäller socioekonomiska aspekter och etnicitet inte prioriterades. Av den orsaken kan elevunderlaget betraktas som aningen homogent när det kommer till dessa faktorer.

I inledningen till den här studien uppmärksammas läsaren om att såväl föräldrar som pedagoger tenderar att upprätthålla normer kring maskulinitet samt femininitet vilket resulterar i att barn tränas i att återskapa könstraditionella normer (Zimmerman, 2018). Forskning visar att pedagoger tenderar att bemöta flickor och pojkar på skilda sätt (Holm, 2008; Saar et al., 2008). Redan i förskolan utmärker sig pedagogernas skilda förväntningar då flickor uppmuntras till aktiviteter av lugnare slag, likt läsning, medan pojkar ges möjlighet att medverka vid fysiska aktiviteter samt prata rakt ut (Entwisle et al., 2007; Odenbring, 2010). Av hänsyn till studiens tidsomfång och det till antalet begränsade elevunderlaget har en avgränsning gällande pedagogers påverkan gjorts. Studien inriktar sig främst på hur normer i vänskapsrelationer, samt till viss del i hemmet, eventuellt avspeglar sig i elevernas uppfattningar om läsning och ser alltså inte till en möjlig inverkan från pedagoger.

METOD

I kommande avsnitt presenteras studiens metod. Närmast följer en redogörelse för den litteratur som använts i studien. Därefter beskrivs det metodval som ligger till grund för studien. Här behandlas även det urval som gjorts samt tillvägagångssättet vid genomförandet. Vidare presenteras det analysverktyg som använts. Därefter diskuteras valet av metod tillsammans med den problematik som utvecklats i relation till metoden. I samband med diskussionen beskrivs även uppfattningen av studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avsnittet avslutas med de forskningsetiska principer, vilka utgör grunden för studien.

5.1 Val av litteratur

Den litteratur som används i studien har sökts fram via Göteborgs Universitets databas *Supersök*. De sökord som resulterat i användbara resultat är *barns läsning, pojkars läsning, läsförmåga och genus, läsförståelse och könsskillnader, genus, normer, motivation och maskuliniteter*. Sökorden har även översatts till engelska. Genom att granska referenser hos funna artiklar har ytterligare litteratur upptäckts. Jag har även fått flera användbara litteraturtips gällande avhandlingar av min handledare. Ett urval som gjorts är att endast använda artiklar som blivit granskade av oberoende forskare. Majoriteten forskning som refereras är från 2000-talet. Den äldsta källan är från 1988 och behandlar genus, vilket är av relevans för studiens teoriavsnitt. I de fall då något äldre studier blivit refererade har jag strävat efter att komplettera dem med senare forskning för att upprätthålla studiens aktualitet.

5.2 Metodval

Det empiriska materialet i den här studien utgörs av sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning och av deras uppfattningar om skillnader i läsning mellan pojkar och flickor. Valet av metod föll på den *kvalitativa intervjun*. Den kvalitativa intervjun karaktäriseras av en strävan efter att förstå världen utifrån intervjupersonens perspektiv (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Syftet är alltså inte att låta den här studiens empiri spegla uppfattningar om läsning hos tioåringar världen över utan endast visa på hur just de här sex tioåringarna ser på läsning i just det här sammanhanget.

Intervjuerna är av formen *semistrukturerade*. Sådana intervjuer kännetecknas vanligtvis av att intervjuaren i fråga arbetar utifrån en intervjuguide (Justesen & Mik-Meyer, 2011). En sådan guide bör omfatta olika teman och huvudfrågor men samtidigt lämna utrymme för viss frihet, vilken gör det möjligt för intervjupersonerna att komma in på oanade ämnen och för specifika följdfrågor att ta form (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Den semistrukturerade intervjun är lämplig att använda sig utav i undersökningar där teman att reflektera kring på förhand har identifierats men där nya perspektiv samtidigt efterfrågas (Justesen och Mik-Meyer, 2011). Sistnämnda stämmer bra överens med utgångsläget för den här studien.

5.2.1 Elevintervju

I intervjuer skapas kunskap i interaktionen mellan intervjupersonen och intervjuaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Det innebär att interaktionen hade blivit en annan och utfallet av en intervju skulle kunna se annorlunda ut ifall exempelvis intervjuaren ersattes. Bryman (2011) talar om en så kallad *intervjuareffekt* vilken innebär att människor tenderar att vilja förmedla en positiv och förskönad bild av sig själva och kan därför påverkas av intervjuarens närvaro och anpassa sina berättelser därefter. Sistnämnda förstärks i de fall då ledande frågor ställs. Detta fenomen gäller inte minst vid intervjuer med barn. Kvale och Brinkmann (2014) belyser att barn kan påverkas av

intervjuaren i större utsträckning än vuxna på grund av det ojämna maktförhållande som råder. I syfte att motverka sistnämnda kan det vara fördelaktigt att intervjua elever i deras naturliga miljö samt undvika att ställa ledande frågor (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). I de fall då frågor missuppfattas eller kan tänkas framstå som invecklade är det av relevans att som intervjuare förtydliga frågans innebörd för att senare kunna tolka elevens svar på ett sätt som hen hade i åtanke (Kvale & Brinkmann, 2014).

5.3 Urval

Ett *bekvämlighetsurval* innebär att forskaren i fråga låter människor som råkar finnas tillgängliga utgöra deltagarna i en studie (Bryman, 2011). Samtidigt belyser Bryman (2011) en viss problematik med bekvämlighetsurval. Resultaten som följer ett sådan urvalsprocess går inte att generalisera, vilket dock inte varit syftet med den här studien. I den här studien har alltså ett bekvämlighetsurval inledningsvis gjorts, då de deltagande eleverna funnits tillgängliga och passat ihop med studiens syfte. Dock har jag i form av intervjuare inte känt eleverna sedan tidigare och därmed inte besuttit några förkunskaper gällande deras uppfattningar om läsning. De elever som deltagit i den här studien är från en årskurs fyra på en skola i Västsverige. Klassen består av tjugo elever, vilket har inneburit att även ett *slumpmässigt urval* applicerats. Från en pappershög bestående av insamlade föräldramedgivanden har deltagande elever valts ut på måfå. Sex tioåringar, varav tre definierar sig som flickor och tre som pojkar, har intervjuats.

5.4 Genomförande

I god tid innan intervjuernas start skickades ett brev ut till samtliga elevers vårdnadshavare i vilket de gavs möjlighet att godkänna sitt barns medverkan i studien (se bilaga 1). Majoriteten av vårdnadshavarna gav sitt samtycke till studien. De barn vars vårdnadshavare inte gett sitt samtycke har inte varit del av studiens slumpmässiga urval. Därefter skapades en intervjuguide som senare fick utgöra grunden för de semistrukturerade intervjuerna (se bilaga 2). Intervjuguiden strukturerades genom tre teman, närmare bestämt *Tankar om läsning*, *Läsvanor* och *Genus*. Under varje tema formulerades ett antal huvudfrågor som vid intervjutillfällena följdes upp av passande följdfrågor.

Som tidigare nämnt, är det fördelaktigt att intervjua barn i deras naturliga miljö (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Av den orsaken genomfördes intervjuerna på elevernas skola. Klassen besöktes vid två tillfällen under 2018, i februari och i april. Samtliga intervjuer ägde rum under det första tillfället och det andra tillfället användes för att komplettera fem av sex intervjuer. Sistnämnda då transkribering av de ursprungliga intervjuerna visade på möjligheter att utveckla vissa samtalsämnen ytterligare. Att endast fem kompletterande intervjuer genomfördes berodde på att en av de intervjuade eleverna bytt skola vid det andra intervjutillfället. Nämnvärt är att elevens första intervju redan omfattade stora delar av det som behandlades med resterande elever under det andra intervjutillfället. Av den orsaken har jag ansett att elevens fortsatta deltagande varit relevant. För att säkerställa en trygg och lugn miljö användes ett till klassrummet närliggande gruppum vid alla intervjutillfällen. Intervjuerna spelades in med hjälp av en mobiltelefon och transkriberades senare nästintill ordagrant. Kortare pauser har markerats genom en punkt i parentes. Vid längre pauser har antalet sekunder av tystnad skrivits ut inom parentes. I de fall då ett förtydligande eller en förklaring, som inte varit del av det ursprungliga citatet, ansetts vara nödvändig har den formulerats inom hakparentes. I citat där det förekommit information som varit överflödigt har uteslutna ord markerats med tre punkter inom parentes. Slutligen har versaler skrivits ut för att visa att de intervjuade eleverna i fråga verkligen betonat något. Nedan följer en tabell som ger information om intervjupersonerna samt tidsomfånget för de olika intervjuerna.

INTERVJUPERSON	ÅLDER	GENUS	SESSION	TID (min)
Astrid	10 år	Flicka	Intervju 1	19.58
Bill	10 år	Pojke	Intervju 2	10.53
Clara	10 år	Flicka	Intervju 3	15.43
David	10 år	Pojke	Intervju 4	16.62
Edvin	10 år	Pojke	Intervju 5	15.30
Felicia	10 år	Flicka	Intervju 6	18.73

Tabell 1. Fingerade namn för intervjupersoner, ålder, genustillhörighet, intervju-session samt totala intervju-tider angivna i minuter.

5.5 Analysverktyg

Efter avslutad transkribering har ambitionen varit att verkligen göra sig bekant med det insamlade materialet. Därefter har en *tematisk analys* genomförts. Braun och Clarke (2006) förklarar att ett sådant analysverktyg används för att upptäcka, analysera och rapportera mönster i den insamlade empirin. I den här studien har en tematisk analys använts för att identifiera mönster över det kompletta materialet. Det innebär att intervjuerna ej analyserats enskilt utan strävan har legat i att söka efter återkommande mönster i samtliga intervjuer. Återkommande mönster har senare kategoriserats in i fyra tydliga teman, närmare bestämt *uppfattningar om läsning, avsaknad av boksamtal, mammor som förknippas med läsning* samt *elevernas förväntningar på pojkar och flickor*. Braun och Clarke (2006) belyser att analyser vanligtvis tas steget längre då delar av diverse teman brukar tolkas, vilket även är fallet i den här studien. Såväl centrala begrepp ur vald genusteori som maskulinitetsteori har i den här studien använts för att göra tolkningar av samtliga teman.

5.6 Metoddiskussion

Som tidigare nämnt grundar sig studiens empiri på kvalitativa intervjuer och formen på den intervju som använts är semistrukturerad. Målet med empirin är att försöka ta reda på vilka uppfattningar de sex intervjuade tioåringarna uttrycker om läsning och skillnader i läsning mellan pojkar och flickor. Den semistrukturerade intervjun är att föredra i de fall då forskningen utgår ifrån ett relativt tydligt fokus (Bryman, 2011; Justesen och Mik-Meyer, 2011). Valet av intervjuform grundade sig alltså i en strävan efter att behålla fokus på studiens utvalda teman men samtidigt ge eleverna möjligheten att utforma samt vidareutveckla sina svar på olika sätt. Att intervju eleverna visade sig vara ett bra tillvägagångssätt för att ta reda på deras uppfattningar om läsning. Intervjuguiden bidrog till att skapa en trygghet hos mig som intervjuare och flexibiliteten i den semistrukturerade intervjun resulterade i att diverse följdfrågor kunde individualiseras. Samtliga frågor försökte formuleras på ett sätt som överensstämmer med den språkliga nivå där de intervjuade eleverna befinner sig i syfte att generera utvecklade svar. Trots öppna och tydliga frågor svarade vissa elever dock kortfattat på en del frågor. Om sistnämnda beror av sättet frågorna formulerades på, elevernas språkliga förmåga eller en osäkerhet inför intervjusituationen är svårt att bedöma.

För att undvika kortfattade svar hade intervjuer av barn i grupp kunnat vara ett alternativ till de sex enskilda intervjuerna som ägt rum. I gruppintervjuer kan intervjuaren ta ett steg tillbaka och i större utsträckning låta intervjupersonerna samtala kring vad de anser vara viktigt inom ett visst område. Vidare tenderar gruppintervjuer att uppmuntra till samtal av mer dynamiskt slag då

intervjupersonerna kan ifrågasätta varandras åsikter eller efterfråga mer utvecklade svar (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014). Å andra sidan kan gruppintervjuer även resultera i att mer tystlåtna elever inte ges möjlighet att uttrycka sina tankar eller i att vissa elever påverkas negativt av gruppdynamiken och väljer att endast uttrycka tankar som betraktas som socialt accepterade (Bryman, 2011). I den här studien har det varit av relevans att försöka förstå de sex intervjuade elevernas uppfattningar om läsning bortom påverkan av andra elever. Därför ansågs den enskilda elevintervjun vara den bäst lämpade i det här sammanhanget.

5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I kvalitativa intervjustudier är det relevant att sträva efter att göra trovärdiga tolkningar. Dock finns det alltid en risk att göra feltolkningar av intervjupersoners utsagor, inte minst då intervjupersonerna i fråga är barn (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid enstaka tillfällen uttryckte intervjuade elever att de inte förstod en fråga, varpå frågan exemplifierades och omformulerades. Då intervjuformen varit semistrukturerad har inte samtliga deltagare fått identiska följdfrågor och samtalsämnena har varierat en aning i de olika intervjuerna. Dessa faktorer kan ses som några som sänker studiens reliabilitet när det kommer till jämförbarhet. Att kompletterande intervjuer ägt rum kan dock ses öka studiens reliabilitet. Vid det andra mötet med eleverna lästes en del tidigare intervjusvar upp högt, vilka de gavs möjlighet att korrigera och förtydliga. Sistnämnda har stärkt trovärdigheten i tolkningarna. För att stärka reliabiliteten ytterligare och ge läsaren möjlighet att komma nära empirin, vilken slutsatser dragits från, har intervjupersonernas utsagor återgivits ordagrant.

När det kommer till validiteten finns det en potentiell risk för att intervjupersonerna skulle ha påverkats av det Bryman (2011) benämner som *intervjuareffekt*. Det innebär att svaren skulle ha formats i relation till en medveten eller omedveten påverkan av intervjuaren. Samtliga intervjuer inleddes med ett förtydligande av att det inte finns några rätt eller fel svar till de frågor som skulle komma att ställas. Vidare betonades att eleverna var garanterade anonymitet. Sistnämnda faktorer skulle kunna stärka studiens validitet trots att de givetvis inte kan garantera helt uppriktiga svar.

Studiens urvalsgrupp har varit mycket liten då syftet med studien är att endast synliggöra sex tioåringars uppfattningar om läsning. Samtliga intervjuade elever kommer från samma klass och aspekter likt etnicitet och socioekonomisk bakgrund har inte tagits i beaktning. Resultatet kan därför varken representera alla svenska barns uppfattningar om läsning eller ge en internationell bild av ämnet. Därmed bör studiens generaliserbarhet betraktas som låg.

5.8 Forskningsetiska principer

Den här intervjustudien har genomförts i enighet med Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Huvudkraven sammanfattar det grundläggande individskyddskravet. I relation till informationskravet har såväl elever som vårdnadshavare givits information om studiens syfte samt hur elevernas svar planeras att användas i studien. Eleverna har även fått information angående deras rätt att avbryta sin medverkan i studien när de vill. Samtyckeskravet har uppmärksammats genom att låta berörda vårdnadshavare godkänna elevernas medverkan. I enighet med konfidentialitetskravet garanteras eleverna anonymitet, vilket innebär att deras namn är fingerade. Studiens empiri kommer endast användas för forskningsändamål, vilket uppfyller nyttjandekravet.

RESULTATREDOVISNING OCH ANALYS

Nedan presenteras resultatet av studiens insamlade empiri i kombination med den analys som gjorts. Resultatet är indelat i fyra olika teman och baseras på de sex intervjuade tioåringarnas intervjusvar. De fyra teman är *uppfattningar om läsning*, *avsaknad av boksamtal*, *mammor som förknippas med läsning* och *elevernas förväntningar på pojkar och flickor*. Trots att resultatets två första teman främst syftar till att besvara studiens första frågeställning och de två senare teman fokuserar på att involvera studiens andra frågeställning bör samtliga teman betraktas som en helhet då de fungerar kompletterande.

6.1 Uppfattningar om läsning

Det första temat behandlar elevernas uppfattningar om läsning. Temat innefattar dels elevernas känslor till aktiviteten men även deras uppfattningar om vad som kännetecknar en bra bok. Dessutom presenteras funna mönster vad gäller elevernas läsvanor.

Astrid är den enda av de intervjuade eleverna som uttrycker att hon tycker om att läsa. Ingen av resterande elever förmedlar ett ointresse till läsning utan samtliga ger intrycket av att läsning kan vara tämligen okej, men endast ifall läsningen innefattar böcker som faller dem i smaken.

I: Tycker du om att läsa böcker?

D: Eh nja (.) om det är typ skräckböcker eller action. (David)

Av den orsaken blir det relevant att titta närmare på vilka typer av böcker eleverna helst läser. Likt vad David uttrycker ovan betonar även Bill och Edvin att de föredrar att läsa skräckböcker. Varken Astrid, Clara eller Felicia använder sig av begreppet *skräckbok* för att beskriva vilken typ av böcker de föredrar att läsa. Däremot uttrycks överensstämmande kriterier för vad som utgör en bra bok i samtliga intervjuer.

I: Hur ska en bok vara för att den ska vara bra enligt dig?

F: Mmm (2) spännande och lite läskig.

I: Varför är det viktigt att en bok är spännande?

F: Asså då blir det eller då tycker jag att det blir roligare att läsa den (.) istället för att bara läsa om typ en tjej som sitter hemma och läser en bok och sen träffar en kompis. (Felicia)

Att böcker bör vara spännande framstår alltså som viktigt för samtliga elever. Spänningen förknippas ofta med ett intensivt händelseförlopp. En tolkning som görs i relation till samtliga intervjuer är att ett intensivt händelseförlopp motverkar att eleverna blir uttråkade. En boktitel som förekommer i majoriteten av intervjuer och som förknippas med spänning är *Rum 213*. Nedan förklarar Edvin varför han anser att just den boken tillhör en av de bästa.

E: Den är väldigt spännande.

I: På vilket sätt då?

E: Dom är typ spökjägare eller dom hamnar alltid i spöksituationer (.) typ att dom ser spöken eller går in i mentalsjukhus så kan dom se gestalter å så. (Edvin)

Även ifall spännande böcker skulle finnas tillgängliga framstår inte läsning som en aktivitet som majoriteten av tioåringarna skulle ägna sig åt på fritiden. Astrid är den enda som uttrycker att hon med nöje läser på fritiden. Andra fritidsintressen hos Astrid är att måla och träna taekwondo. Felicias fritid går till att utöva gymnastik, spela fotboll och umgås med vänner. Clara umgås med vänner, spelar tv-spel och tittar på sin iPad. Gemensamt för Bill, David och Edvin är att de

vanligtvis spelar datorspel efter det att skolan slutat för dagen. En tolkning som görs utifrån det delade fritidsintresset är att datorspel möjligtvis betraktas som en aktivitet pojkar bör ägna sig åt ifall de vill leva upp till en eftersträvansvärd form av maskulinitet. Alla tre fick under intervjuerna fundera över ifall de hellre spelar datorspel än läser böcker.

I: Vad hindrar dig från att läsa på fritiden?

D: Alltså hemma?

I: Ja, eller efter skolan.

D: Asså jag spelar mest med kompisar.

I: Vad spelar ni då?

D: Minecraft å grejer.

I: Mm, så det kommer före läsningen?

D: Ja. (David)

David uttrycker alltså att han hellre ägnar fritiden åt att spela datorspel med sina kompisar än att läsa böcker. Det är en slutsats som även Edvin kommer fram till. Bill är av en annan åsikt och uttrycker att han föredrar att läsa ifall han erbjuds böcker som intresserar honom.

6.2 Avsaknad av boksamtal

Det andra temat som återfanns i intervjuerna berör den sociala interaktionen vid läsning. Temat behandlar såväl elevernas vanor vad gäller att prata om böcker de läst som deras inställning till att dela läsoplevelsen med föräldrar och vänner.

De deltagande eleverna fick under intervjuerna berätta om sina vanor när det kommer till att prata med någon om det lästa. Det visade sig att Astrid var ensam om att ha för vana att prata om böcker med både sina föräldrar och kompisar. Astrid var även den enda som uttryckte ett uppriktigt intresse för läsning. Nedan förklarar Astrid på vilket sätt hon och hennes kompisar brukar prata om böcker.

Jag brukar typ säga eller när dom såhär frågar om jag läst någon bra bok så brukar jag säga att jag kunde tipsa om dom böckerna jag läst och tycker är roliga och att dom kanske får låna böcker av mig (.) ja, och typ berätta vad som händer i boken. (Astrid)

En tolkning av det här är att Astrid och hennes kompisar fungerar som läsande förebilder åt varandra genom att inspirera till att upptäcka nya böcker. Vidare berättar Clara att hon endast pratar med sin mamma om böcker men betonar att det inte sker ofta då hon inte läser vidare mycket nu för tiden. Anledningen till att hon inte pratar med sina kompisar är att de inte heller ägnar sig åt läsning. Inte heller Felicia pratar om böcker med sina kompisar men förklarar att det beror på att hon inte vill att de ska känna till att hon har vissa lässvårigheter.

(...) jag tycker det e lite pinsamt. (Felicia)

Att Felicia på grund av sina lässvårigheter väljer att avstå från att prata om böcker med sina vänner skulle i teorin kunna vara ett resultat av dominerande normer för femininitet, vilka talar för att man som flicka ska tycka om att läsa och vara bra på det. Dock motsägs sistnämnda i intervjun med Clara, i vilken det framstår som viktigt för henne att betona att varken hon eller hennes kompisar läser böcker. Vidare kan vi se att varken Bill, David eller Edvin väljer att prata med sina kompisar om böcker de läst.

I: Ifall du har läst en bra bok och vill berätta om den för någon vem går du till då?

D: Ingen.

I: Ingen? Du brukar inte prata med dina kompisar om böcker?

D: Nä.

- I: Hur kommer det sig?
 D: Det gör vi aldrig.
 I: Vad brukar ni prata om istället?
 D: Spel å grejer.
 I: Hur tror du att det kommer sig att ni inte pratar om böcker?
 D: Vi gillar dataspel och vi gillar inte böcker så mycket.
 I: Okej, tror du att du hade kunnat tycka om att prata om böcker?
 D: Nej. (David)

För David framstår det som viktigt att inte förknippas med läsning. Han betonar att varken han eller hans kompisar gillar böcker utan att de föredrar datorspel. Det är just kring spelen som samtalen kretsar. Även Bill uttrycker att hans kompisar framförallt pratar om spel. Dock visar han inte på en lika stark övertygelse som den David visar på kring huruvida man kan tycka om att prata om böcker.

- I: Brukar du prata med dina kompisar om böcker?
 B: Nä (.) tyvärr så pratar dom mest om spel och vad som har hänt. (Bill)

En tolkning av svaret är att Bill hade kunnat tänka sig att prata om böcker med sina kompisar. Till skillnad från David pratar Bill om det han läst med sina föräldrar. I Edvins fall är det en form av envägskommunikation med föräldrarna när det gäller böcker. Han har nämligen fått en läsläxa av sin mamma och pappa som han på daglig basis redovisar skriftligt. Han skriver då ner kort vad som hände i boken och hur många kapitel han hann läsa. Edvin pratar heller inte med sina vänner om böcker. Däremot förklarar han mer explicit nedan att det skulle vara helt okej att dela läs-erfarenheter med sina vänner.

- I: Brukar du prata med dina kompisar om böcker?
 E: Nej.
 I: Hur kommer det sig tror du?
 E: Vi är mer intresserade av spel.
 I: Okej, vad hade du tyckt om att prata om böcker med dina kompisar?
 E: Det skulle nog varit kanske normalt.
 I: Vad menar du med normalt?
 E: Typ att man frågar om vad dom har läst och så kanske dom svarar så och så kan jag säga att jag läst en bok och att den var riktigt bra (.) så kanske någon annan vill testa att läsa den också och så läser man ut alla böcker. (Edvin)

I intervjuer med David, Bill och Edvin framstår det som tydligt att det för alla tre är viktigt att betona, om än i olika stor utsträckning, att deras huvudsakliga intresse är datorspel. Det skulle kunna vara ett resultat av att de strävar efter att leva upp till olika, men eftersträvansvärda, former av maskulinitet.

6.3 Mammor som förknippas med läsning

En viss variation bland de intervjuade eleverna har alltså visat sig vad gäller vem eller vilka de väljer att vända sig till för att prata om böcker de läst. Vid vidare analys av de transkriberade intervjuerna påträffas ett mer entydigt mönster angående vem av elevernas föräldrar som influerar deras läsning mest. I samtliga intervjuer framkommer det att mammorna är de som i första hand förknippas med läsning. Viktigt att poängtera är att samtliga intervjuade elever har minst en person som fungerar som mamma och minst en person som fungerar som pappa i sina liv. Att det är elevernas mammor som har en mer central roll gällande läsning yttrar sig på olika sätt. Nedan följer två utdrag som kretsar kring de intervjuade elevernas föräldrars läsning.

- I: Finns det någon annan hemma hos dig som brukar läsa något?
 D: (2) ifall det skulle vara någon skulle det vara mamma.

I: Vad skulle hon läsa i sådana fall?

D: Eller hon läser ju för mina småsyskon när dom ska sova. (David)

I: Finns det någon annan hemma hos dig som brukar läsa?

F: Inte vad jag vet. Eller min lillebrorsa har också läsläxor som han brukar läsa med men jag tycker det är så jobbigt när han håller på att bokstaverar hela tiden (.) liksom det stör hela tiden. Och mamma läser ibland.

I: Vet du vad din mamma brukar läsa?

F: Hon har nån bok som hon brukar läsa när vi är på semester eller under helgerna å så (.) men nu tränar hon väldigt mycket så hon läser inte lika mycket längre. Jag tror inte pappa gör det [läser] så mycket. (Felicia)

Både David och Felicia betonar att det är mest troligt att deras mammor ägnar sig åt läsning. I resterande intervjuer framstår mammornas mer betydande roll inte som lika uppenbar. Sistnämnda beror i två av fallen på att såväl mammorna som papporna ägnar sig åt läsning medan de andra två eleverna uttrycker att ingen av föräldrarna läser.

(...) asså vårt hus är tomt av böcker förutom dom jag har på min hylla och dom är typ bara fem stycken. (Clara)

Hos dessa elever uppenbarar sig mammornas betydande roller vad gäller läsning på mer indirekta sätt. I intervjun med Clara blev det tydligt att hon väljer att prata med sin mamma om böcker hon läst och att hennes mamma då agerar uppmuntrande. Astrid berättar under sin intervju att hon ibland följer med sin mamma till biblioteket. Vidare framkommer det i Bills och i Edvins fall att det är mammorna som förser dem med böcker.

Utifrån ett genusperspektiv förefaller det sig aningen problematiskt att det framförallt är de intervjuade elevernas mammor som associeras med läsning eller som på olika sätt involveras i elevernas egen läsning. Den bevisade skillnaden i rollfördelning hos de intervjuade elevernas föräldrar skulle kunna grunda sig i att föräldrarna strävar efter att upprätthålla genusordningen (Hirdman, 2003). Det kan följaktligen leda till att traditionella normer för vad som anses vara kvinnligt respektive manligt underförstått överförs till eleverna i fråga. Dessa medhavda normer skulle kunna påverka eleverna i deras förståelse kring huruvida läsning är en aktivitet som både pojkar och flickor bör ägna sig åt.

6.4 Elevernas förväntningar på pojkar och flickor

Efter att ha tittat närmare på teman som visat på elevernas uppfattningar om läsning, deras inställning till att prata om böcker de läst samt deras mammors koppling till deras läsning är det av relevans att nu se till vad eleverna själva beskrivit vad gäller pojkars och flickors läsning. Studiens sista tema syftar alltså till att redogöra för de skilda förväntningar eleverna givit uttryck för när det kommer till pojkars och flickors läsning.

Varierande svar gavs när eleverna fick ta ställning till huruvida pojkar eller flickor läser mest.

A: Jag vet inte riktigt men asså jag tror det är typ ganska lika.

I: Aa.

A: För asså, det kanske inte direkt spelar någon roll om man är tjej eller kille (.) vissa läser ju ganska så mycket och andra inte så jättemycket (.) det är nog inte tjejer eller killar.

I: Det har ingen betydelse ifall man är tjej eller kille?

A: Nä. (Astrid)

Astrid förklarar att hon inte tror att mängden lästa böcker är ett resultat av kön utan snarare intresse. Liknande slutsatser drar även Bill och Felicia. Något som är gemensamt för dessa tre elever är att samtliga tidigare redogjort för att de pratar med både sin mamma och pappa om böcker de läst.

Vidare framstår Clara som aningen osäker i frågan då hon vid första intervjutillfället uttrycker att hon tror att pojkar och flickor läser i lika stor utsträckning för att vid det andra intervjutillfället förändra sitt svar och istället uttrycka att flickor troligtvis läser mest. I Davids och Edvins fall råder det inga tvivel om att flickor som grupp läser mest. Båda motiverar sina svar genom att belysa att pojkar istället ägnar sig åt att spela datorspel.

Elevernas uppfattningar fortsätter att variera när intervjuerna leds in på samtal om vilken typ av böcker flickor respektive pojkar föredrar att läsa. Nedan lyfts svar fram från de elever som anser att pojkar och flickor vanligtvis läser olika typer av böcker.

- I: Vilken typ av böcker tror du flickor föredrar att läsa?
E: Serieböcker eller typ detektivböcker.
I: Ah, varför just sådana böcker?
E: För att dom är bra på att lista ut saker.
I: Aha, är inte killar bra på att lista ut saker?
E: Nej.
I: Varför inte då?
E: För vi läser inte så mycket eller vissa läser men inte så många.
I: Vilken typ av böcker tror du pojkar föredrar att läsa?
E: Kanske (2) lite skräck och så detektiv och sådana böcker.
I: Varför just skräckböcker?
E: För dom [killar] pratar mycket om läskiga saker. (Edvin)

Genom att tillskriva flickor och pojkar skilda egenskaper drar Edvin slutsatser om vilka böcker som flickor respektive pojkar föredrar att läsa. Hans argumentation för att det är få pojkar som läser kan tolkas som en strävan efter att praktisera en eftersträvanvärd maskulinitet. Att läsning betraktas som en aktivitet flickor bör ägna sig åt framkommer i majoriteten av intervjuerna. I takt med att Edvin uttrycker att han, tillsammans med andra pojkar, inte läser vidare mycket markerar han att han inte vill förknippas med normer för femininitet. Edvins motstånd gentemot läsning kan alltså ses som ett resultat av en inverkan av rådande normer. Att normer för femininitet och maskulinitet formar eleverna blir även tydligt under intervjun med Clara.

Som jag tror (.) jag är en lite annorlunda tjej för jag gillar såhär deckare å sånt som typ egentligen e lite såhär killaktigt. Jag gillar även såhär tv-spel, jag spelar typ Minecraft å så som tjejer oftast inte ALLS gör medan jag gör det. (Clara)

En bild av vilka normer för femininitet det är som dominerar i Claras värld blir tydlig genom ovannämnda citat. Clara beskriver sig själv som annorlunda, vilket skulle kunna ses som ett sätt att motivera och ursäkta ett för henne normöverskridande beteende som inträffar i takt med att hon väljer att läsa deckare och spela tv-spel. Huruvida det är okej att agera normbrytande tycks bero av vilket genus det normbrytande barnet har.

- I: Tror du att de [flickor som grupp] tycker om att läsa skräckböcker?
D: Ja, eller kanske inte de flesta.
I: Varför inte då?
D: Alla gillar ju sin grej (1) alla gillar ju inte skräckböcker dom kanske gillar annat (...).
I: Vilken typ av böcker tror du killar tycker om att läsa?
D: Skräckböcker. (David)

David ger uttryck för att flickor kan tycka om att läsa skräckböcker och betonar att deras val av böcker beror av intresse. Samma överseende tycks inte angå pojkar som grupp då David föreslår skräckböcker som enda alternativ till pojkars läsning. En tolkning av denna distinktion är att det är mer socialt accepterat att som tjej bestrida normer för femininitet än vad det är för en pojke att bestrida normer för maskulinitet.

Att skapandet av genus medför skilda förväntningar på pojkar respektive flickor framkom även vid det andra intervjutillfället. Samtalen behandlade då frågor om huruvida de intervjuade tioåringarna tror att pojkar och flickor som tycker om att läsa blir bemötta på liknande sätt av sina vänner. Eleverna var överens om att flickors vänner troligtvis skulle agera mer uppmuntrande till det funna läsintresset än pojkars vänner. Förklaringarna var dock av varierande slag. Astrid kunde inte ge någon förklaring utan betonade att hennes svar berodde på en känsla som kom till henne. Andra intervjusvar grundade sig i att läsning är en aktivitet som är mer normaliserad bland flickor.

DISKUSSION

I detta avsnitt kommer resultatet att sammankopplas med studiens syfte, forskningsfrågor och bakgrund. De två frågeställningar studien avser att besvara kommer att presenteras i turordning nedan samt utgöra avsnittets rubriker. I relation till respektive frågeställning kommer aktuella resultat tillsammans med tidigare forskning lyftas fram och diskuteras. Studien har genomförts utifrån en genusteori samt en maskulinitetsteori. Genusteorin förklarar hur normer för femininitet respektive maskulinitet skapas och formar människor. Maskulinitetsteorin utgår ifrån att det finns olika former av maskuliniteter, varav vissa betraktas som mer eftersträvansvärda och därmed tilldelas platser högre upp i den samhälleliga hierarkin. Teorierna har använts för att förstå och tolka de intervjuade elevernas inställning till läsning. De sex elevintervjuer som utgör studiens empiri har genomförts med utgångspunkt i studiens syfte, nämligen att synliggöra sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning samt att undersöka ifall de återger skillnader mellan pojkar och flickors läsning.

7.1 Vilka uppfattningar uttrycker de sex intervjuade tioåringarna om läsning?

Tidigare forskning visar att flickor tenderar att utveckla en starkare läsförmåga än pojkar (Ming Chiu & McBride Chang, 2006; OECD, 2016). En förklaring till sistnämnda är att pojkar som grupp inte tycks ägna sig åt regelbunden läsning i lika stor utsträckning som flickor (Ahonen et al., 2017). Då barns inställning till läsning avspeglar deras vilja att läsa regelbundet är motivation en betydelsefull faktor för utvecklingen av en god läsförmåga (Alatalo, 2011; Linnakylä et al., 2004; Logan & Johnston, 2009; McGeown et al., 2012; Morgan & Fuchs, 2007). Pojkar som grupp tycks även inta en mer negativ inställning till läsning (Skolverket, 2006). Resultatet av den här studien visar att endast en av de elever som intervjuats, Astrid, har en positiv inställning till läsning. Eleven i fråga läser även regelbundet. Resterande elevers inställningar är inte direkt negativa men samtliga markerar att läsning inte är en aktivitet de ägnar sig åt på fritiden. Forskning som talar för att pojkar vanligtvis har en negativ inställning till läsning bekräftas alltså inte då pojkarna i den här studien inte var ensamma om att inte tycka om att läsa. Trots att den här studien inte syftar till att utvärdera elevernas läsförmåga kan man ändå se ett mönster, likt det Alatalo (2011) beskriver, i att eleven som har en positiv inställning till läsning även läser regelbundet vilket troligtvis främjar hennes läsförmåga ytterligare.

En annan faktor som forskning visat är av betydelse för barns läsförmågor och motivation till läsning är föräldrar som läsande förebilder (IEA, 2012; Millard, 1997; Skolverket, 2012; Weigel et al., 2006). Astrid, den elev som i studien uppvisade en positiv inställning till läsning och som läste regelbundet var ensam om att redogöra för att båda hennes föräldrar läser regelbundet samt att hon pratar om böcker med såväl sin mamma som pappa. En teori är att hennes motivation skulle kunna ha inspirerats av hennes föräldrars positiva inställning till läsning.

Vidare pekar forskning på vikten av att ge barn möjlighet att läsa böcker som intresserar dem i syfte att öka deras motivation till läsning (Morgan & Fuchs, 2007). Forskning betonar även att böcker som intresserar pojkar vanligtvis har drag av science fiction och fantasy (Linnakylä et al., 2004). I den här studien uttryckte samtliga elever att de föredrar att läsa böcker som är av spännande slag. I en del av intervjuerna ges förklaringar om vad som kännetecknar en spännande bok som kan tänkas överensstämma med vad som vanligtvis utmärker de benämnda genrerna. Men att pojkar skulle vara ensamma om att visa intresse för just dessa genrer är inget den här studien kan bekräfta. I enlighet med Saar (2007) är jag av åsikten att alla former av förutfattade uppfattningar om vad barn tycker

om att läsa med hänvisning till genus endast bidrar till att befästa traditionella könsnormer. Jag anser att det istället är av relevans att som pedagog uppmärksamma att flickor respektive pojkar inte bör ses som homogena grupper utan att man kan vara pojke och flicka på ofattbart många olika sätt. Genom att låta barn möta en stor variation av genrer och böcker tänker jag att de själva tillåts utforska vilka typer av böcker som intresserar dem.

Ytterligare en faktor som visat sig vara betydelsefull för barn vid utveckling av såväl läsförmåga som motivation är det sociala samspelet kring bokläsning (Ivarsson, 2008; Liberg, 1990; Liberg, 2007; Skoog, 2012). På grund av det anser jag att det är oroväckande att den här studiens resultat visar att endast en av de intervjuade eleverna pratar med både sina föräldrar och vänner om böcker. Att det råkar vara samma elev, Astrid, som både uttryckte ett intresse för läsning och som läser regelbundet skulle kunna bero på att hon genom samtal fått fördjupade läsoplevelser, vilka har resulterat i en mer positiv inställning till läsning.

Det är antagligen möjligt att finna flera tänkbara orsaker till varför fem av de intervjuade eleverna inte uttryckte ett intresse för läsning samt varför majoriteten elever inte vill prata med sina vänner om böcker de läst. En elev uttryckte att det beror på att hon inte läser särskilt mycket medan en annan elev menar att vännerna föredrar att prata om annat. En möjlig fördjupad förklaring är att elevernas inställning till läsning influeras av rådande normer för maskulinitet och femininitet. Forskning visar nämligen att läsning är en aktivitet som förknippas med normer för femininitet, vilket resulterar i att de pojkar som försöker leva upp till dominerande normer för maskulinitet ofta undviker att läsa (Boltz, 2009; Linnakylä et al., 2004; McGeown et al., 2012; Millard, 1997; Saar, 2007). Likt tidigare forskning (Millard, 1997) har det vid flertalet tillfällen visat sig att eleverna i den här studien förknippar läsning med femininitet. Detta framkom tydligt när eleverna berättade om läsning i sina hemmiljöer. Resultatet visar att samtliga elever i första hand förknippar sina mammor med läsning. Hirdman (2003) beskriver att föräldrars traditionella normer för femininitet respektive maskulinitet underförstått förs vidare till deras barn. Att pojkarna i den här studien framförallt associerar sina mammor med läsning, och till viss del saknar manliga läsande förebilder, skulle kunna ha påverkat deras uppfattningar om att läsning är något pojkar, tillika de själva, inte bör ägna sig åt. Att två av de intervjuade pojkarna gav uttryck åt en längtan efter att prata om böcker med sina kompisar men ändå väljer att avstå bekräftar än mer att läsning inte är en socialt accepterad aktivitet i deras värld. Att även flickorna i studien har påverkats av könstraditionella normer skulle till en början kunna ifrågasättas då två av tre inte uttryckte ett intresse för läsning. Dock betonade en av flickorna att hon upplever sina lässvårigheter som pinsamma att avslöja för sina vänner. Känslan av pinsamhet skulle eventuellt kunna grunda sig i att hon, med anledning av svårigheterna, får svårare att leva upp till förväntningar om att flickor ska tycka om att läsa samt utveckla en god läsförmåga. Även den andra flickan som inte uttryckte ett intresse för läsning och som inte läste regelbundet kan ses ha påverkats av traditionella normer för femininitet och maskulinitet. Det blir tydligt då hon under intervjun upplever att hon måste motivera sitt normbrytande beteende vad gäller val av böcker.

7.2 Beskriver dessa tioåringar att det finns skillnader i läsning mellan pojkar och flickor?

I tidigare forskning framkommer det att det i skolan är eleverna själva som ser till att eftersträvaransvärda normer för femininitet och maskulinitet inte överträds (Holm, 2008). Detta är något som synliggörs även i den här studien. Redan när eleverna ges möjlighet att redogöra för huruvida de tror att pojkar eller flickor läser mest blir det tydligt att hälften av de intervjuade eleverna har skilda förväntningar på pojkar och flickor. Två av de intervjuade pojkarna uttryckte bestämda uppfattningar om att flickor läser mest och gav förklaringar om att pojkar snarare spelar

datorspel. Det blir alltså tydligt, i samtal med dessa två pojkar, att du i deras värld förväntas realisera skilda normer beroende på vilket genus du identifierar dig med. Läsning är alltså en aktivitet som faller in under normer för femininitet medan datorspel tycks vara en passande aktivitet för den som vill iscensätta normer för maskulinitet. Att det finns skilda förväntningar på pojkar och flickor framstår dock inte som lika självklart i samtliga elevintervjuer. Tre elever betonade att mängden läsning beror av intresse snarare än genus. Då dessa tre elever tidigare gett uttryck åt att de pratar om böcker med såväl sina mammor som pappor kan ett samband ses. I föregående stycke redogjordes för hur föräldrar som praktiserar traditionella normer för femininitet och maskulinitet tenderar att förmedla dessa till sina barn. Eventuellt har dessa tre elever inte utvecklat en lika tydlig bild av att läsning är något endast flickor bör ägna sig åt då de fått möjlighet att se sina pappor delaktiga i sammanhang som kretsar kring läsning.

Vidare betonar forskning att pojkar som grupp ofta får möta en ökad utsatthet vad gäller att bryta normer då flickor i högre utsträckning uppmuntras till att utforska ett bredare spann av normer (Millard, 1997; Osbeck et al., 2003; Skolverket, 2006). Huruvida pojkar är mer utsatta när det kommer till överskridning av normer är inget den här studien har undersökt eller kan bekräfta. Dock är det av relevans då en eventuell skillnad som beror av genus gällande utsatthet kan förklara skillnader de intervjuade eleverna beskrev att det finns i läsning mellan pojkar och flickor. Dessutom vittnar studiens resultat om samtal som talar för att pojkar eventuellt är mer utsatta när det kommer till att bryta tilldelade normer. I takt med att en av de intervjuade eleverna, Edvin, uttryckte att flickor och pojkar läser olika typer av böcker blir det uppenbart att han dels besitter skilda förväntningar på människor beroende av genus men framförallt att det är viktigt för honom att praktisera en eftersträvansvärd form av maskulinitet. Han betonade nämligen att pojkar, i motsats till flickor, inte är bra på att lista ut saker då de inte läser mycket. Därefter förklarade han att pojkar vanligtvis läser skräckböcker då de pratar mycket om läskiga saker. I studiens teoriavsnitt presenterades maskulinitetsteorin, vilken utgår från att det finns olika former av maskulinitet varav vissa är mer eftersträvansvärda än andra. I intervjun med den här pojken blir det tydligt att den form av maskulinitet som tillåter pojkar att vara emotionella, sårbara och med ett intresse för läsning inte erhålls en plats högt upp i manlighetshierarkin. Den intervjuade pojken i fråga är nämligen även en av de två pojkar som gav uttryck åt en viss längtan efter att prata om böcker med sina kompisar men som ändå väljer att avstå. Istället väljer han att göra likt de andra två intervjuade pojkarna och spela datorspel. Den form av maskulinitet som uppmuntrar till datorspel och samtal om läskiga saker kan alltså ses som den mest eftersträvansvärda i just de här elevernas värld.

Ytterligare ett belägg för att pojkar som grupp tycks vara aningen mer utsatta när det kommer till att bryta normer är att de intervjuade eleverna uttryckte att flickors vänner med största sannolikhet skulle agera mer uppmuntrande till ett funnet läsintresse än vad pojkars vänner skulle göra. Sistnämnda då läsning är en aktivitet som är mer normaliserad bland flickor. Ifall pojkar tänjer på normer för maskulinitet och ger uttryck åt ett intresse för läsning tycks eleverna vara överens om att dessa pojkars kompisar inte skulle agera direkt uppmuntrande. Huruvida det är helt riskfritt att som flicka bryta mot normer för femininitet kan den här studien inte bekräfta. Clara beskrev sig själv som annorlunda för att ursäkta att hon helst läser deckare och spelar tv-spel, vilket hon menar är något pojkar vanligtvis gör. Hennes ursäktande kan ses som ett resultat av att det inte är helt accepterat att som flicka bryta mot normer för femininitet. Samtidigt väljer hon att ändå bryta mot normen, vilket en av de intervjuade pojkarna, Bill, valde att avstå ifrån genom att fortsätta att inte prata om böcker med sina vänner. Det skulle eventuellt kunna bero på att det som flicka är aningen mer accepterat att agera normbrytande. Att flickor i högre utsträckning uppmuntras till att utforska ett bredare spann av normer bekräftas ytterligare genom de intervjuade flickornas intressen. De

berättade om hur de spelar fotboll, tv-spel, umgås med vänner, målar, läser böcker, tränar taekwondo och utövar gymnastik. De intervjuade pojkarna å andra sidan uppvisade endast intressen som kretsar kring datorspel. Resultatet skulle givetvis kunna vara slumpmässigt men det skulle även kunna skildra en verklighet där eftersträvansvärda former av femininitet är mer godtyckliga än motsvarande former av maskulinitet, vilka i större utsträckning utgår ifrån mer kompromisslösa normer. Sistnämnda bekräftas av en av de intervjuade eleverna, David, då han uttrycker att flickor kan tycka om att läsa olika typer av böcker medan pojkar endast tycker om skräckböcker. Det tycks alltså finnas en förutbestämd bild av vad pojkar bör tycka om att läsa medan bilden av vad flickor ska tycka om att läsa är mer svävande. I syfte att motverka uppfattningar om att det endast finns ett accepterat sätt att vara på som pojke anser jag att det är betydelsefullt att arbeta för att uppmärksamma barn om att man, oavsett genus, kan vara människa på oändligt många olika sätt.

SLUTSATS

Studiens resultat visar att det finns skilda förväntningar på pojkar och flickor vilket resulterar i skillnader mellan pojkar och flickor vad gäller läsning. De intervjuade eleverna ger alla uttryck åt att läsning är en aktivitet som framförallt förknippas med femininitet. Sistnämnda kan vara ett resultat av att samtliga elever i första hand förknippar sina mammor med läsning. Tre av de intervjuade eleverna är av åsikten att flickor som grupp läser mest. I studien framkommer det även att samma elever anser att pojkar och flickor läser böcker av olika slag. Flickor kan läsa olika typer av böcker medan pojkar enbart förväntas läsa skräckböcker. Studien har även visat att det är mer socialt accepterat att som flicka agera normbrytande, exempelvis genom att läsa böcker som vanligtvis pojkar läser. Skillnader i intresse för läsning mellan pojkar och flickor har dock inte bekräftats av studiens informanter. Endast en elev uttryckte ett intresse för läsning och är ensam om att läsa regelbundet. Sistnämnda elev var även ensam om att uttrycka att hon har för vana att prata med båda sina föräldrar och sina vänner om böcker. Hon var även den enda med en läsande mamma och pappa. Studien har därmed visat på ett samband i form av att barn med läsande förebilder och som genom samtal om böcker med såväl föräldrar som vänner får fördjupade läsoplevelser tenderar att utveckla en mer positiv inställning till läsning. Vidare har studien inte bekräftat att pojkar och flickor skulle föredra att läsa olika typer av böcker. Samtliga intervjuade elever har betonat vikten av att läsa böcker av spännande slag.

I studien har flera exempel påträffats om att flickor i större utsträckning än pojkar får större handlingsutrymme. Samtidigt har studien vittnat om två av de intervjuade pojkarnas längtan efter att få vara och agera bortom den stereotypiska formen av maskulinitet. Studien har även visat hur de intervjuade flickorna ursäktar normbrytande beteenden och känner pinsamhet över att inte stämma överens med dominerande normer för femininitet. För att inte bevara bilden av att det endast finns ett sätt att vara på som pojke och som flicka är det av relevans att barn får möta en verklighet där ofattbart många olika sätt att vara på uppmärksammas och accepteras.

Förslag på vidare forskning

Den här studien har undersökt läsning utifrån ett elevperspektiv. Studiens empiri har synliggjort sex tioåriga elevers uppfattningar om läsning samt skillnader i läsning mellan pojkar och flickor. Det hade varit spännande att undersöka liknande frågor men utifrån ett större urval eller utifrån en annan typ av urval. Ett förslag på framtida forskning är därför att undersöka vilka uppfattningar barn med olika socioekonomiska bakgrunder, eller i olika sociala kontexter, uttrycker om läsning. Det hade även varit intressant att undersöka pedagogers och föräldrars uppfattningar om läsning och skillnader i läsning mellan pojkar och flickor för att senare se huruvida de överensstämmer med barns uppfattningar. Överlag är skapandet av genus i relation till barns läsning i behov av mer forskning. Framförallt för att skapa en tydligare bild av hur man bör arbeta för att främja barns läsutveckling.

REFERENSLISTA

- Ahonen, T., Eklund, K., Niemi, P., Sulkunen, S. & Torppa, M. (2017). *Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behavior, leisure reading and homework activity*. Journal of Research in reading. doi: 10.1111/1467-9817.12103
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Boltz, R-H. (2009). *What we want: Boys and Girls Talk about Reading*. Hämtad 2018-03-24 från <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851693.pdf>
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel*. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35723/4/gupea_2077_35723_4.pdf
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Bråten, I. (red.). (2010). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Connell, R. (2008). *Maskuliniteter*. (2 uppl.) Uppsala: MediaPrint.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2007). Early Schooling: The Handicap of Being Poor and Male. I *Sociology of Education*, (80), s. 114–138. doi: 10.1177/003804070708000202
- Hirdman, Y. (1988). Genussystemet - teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning. I *Maktutredningen*, (1988:23). Uppsala: Maktutredningen.
- Hirdman, Y. (2003). *Genus - om det stabila föränderliga former*. (2. uppl.) Stockholm: Liber.
- Holm, A-S. (2005). "Vi killar har lite mer vid sidan om" - Maskuliniteter, femininiteter och studieresultat. I *Didaktisk tidskrift*, 15 (1-2), s. 27-39. Jönköping: Didaktisk tidskrift.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan - En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/17220>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Hämtad 2018-04-26, från https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf
- Ivarsson, L. (2008). *Att kunna läsa innan skolstarten: läsutveckling och lärandemiljöer hos tidiga läsare*. Umeå: Umeå Universitet.
- Justesen, L & Mik-Meyer, N. (2011) *Kvalitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Jämställdhetsmyndigheten. (2013). *Genussystem*. Hämtad 2018-04-10, från <http://www.jamstall.nu/fakta/genussystem/>
- Kulturrådet. (2015). *Med läsning som mål*. Stockholm: Statens kulturråd. Hämtad 2018-04-26 från, http://www.kulturradet.se/Documents/publikationer/2015/med_lasning_som_mal.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. & Johansson, T. (2017). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. (5. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Leijnse, E. (2017). *Fördel kvinna- den tysta utbildningsrevolutionen*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtal. I *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (s. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Linnakylä, P., Malin, A. & Taube, K. (2004) Factors behind low reading literacy achievement. I *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (3), s. 231-249. doi: 10.1080/00313830410001695718
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning - en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber.
- McGeown, S. Goodwin, H. Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? I *Journal of Research in Reading*, 35 (3), s. 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Millard, E. (1997) Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. I *Gender and Education*. 9 (1), s. 31-48. doi: 10.1080/09540259721439
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016a). *Vad är genusperspektiv?* Hämtad 2018-04-08, från <https://www.genus.se/kunskap-om-genus/om-kon-och-genus/vad-ar-genusperspektiv/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016b). *Dikotomi*. Hämtad 2018-04-11, från <https://www.genus.se/ord/dikotomi/>
- Nationella sekretariatet för genusforskning. (2016c). *Norm/normkritik*. Hämtad 2018-04-19, från <https://www.genus.se/ord/normnormkritik/>
- Nikolajeva, M. (2004). *Barnbokens byggklossar* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22144/1/gupea_2077_22144_1.pdf
- Osbeck, C., Holm, A-S. & Wernersson, I. (2003). *Kränkningar i skolan. Förekomst, former och sammanhang*. Rapport nr 5. Hämtad 2018-04-22, från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/8440/1/Osbeck_Holm_Wernersson.pdf
- Randell, E. (2016). *ADOLESCENT BOYS' HEALTH- managing emotions, masculinities and subjective social status*. Umeå: Print & Media Umeå Universitet. Hämtad 2018-04-20, från <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1044549/FULLTEXT01.pdf>
- Saar, T. (2007). Pojkars berättelser & berättelser om pojkar. I *Svenskläraren - tidskrift för svenskundervisning*, s. 15-17. Stockholm: Svenskläraren.
- Saar, T., Nordberg, M. & Hellman, A. (2008). Att göras till "riktig pojke"- föreställningar, förkroppsliganden och förhandlingar om det normala och det önskvärda. I *Resultatdialog 2008. Forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008.
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Universitet.

SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

The Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 results (Volume 1): Excellence and Equity in Education*. doi: 10.1787/9789264266490

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. I *Early Child Development and Care 176 (3-4)*, s. 357-378. doi: 10.1080/03004430500063747

Zimmerman, F. (2018). *Det tillåtande och det begränsande - En studie om pojkars syn på studier och ungdomars normer kring maskulinitet*. Göteborg: Göteborgs Universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54036/1/gupea_2077_54036_1.pdf

BILAGA 1

Föräldramedgivande



UNIVERSITY OF GOTHENBURG

Hej!

Mitt namn är Emma Hedström och jag läser min sista termin på grundlärarprogrammet, med inriktning mot årskurs 4-6, vid Göteborgs Universitet. Jag har nyligen påbörjat mitt examensarbete som handlar om läsning. Jag vill i min studie belysa elevers läsvanor och tankar gentemot läsning. Därför skulle jag vilja intervjua några elever i er klass. Intervjuerna kommer att äga rum under skoltid och jag kommer att göra ljudinspelningar av elevernas svar. Jag garanterar dock anonymitet, vilket innebär att elevernas svar förblir anonyma. Ifall någon elev skulle ångra sig efter genomförd intervju får han/hon givetvis avsluta sitt deltagande i studien.

Jag bifogar blankett för påskrift nedan. Skicka gärna den med ditt barn till skolan senast torsdag 1 februari, så kan ansvarig lärare vidarebefordra informationen till mig.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,
Emma Hedström.

Svarsblankett - studie om läsning

Ja, jag/vi **godkänner** att _____ medverkar i studien.

Nej, jag/vi vill inte att vårt barn ska medverka i studien.

Målsmans underskrift

Datum

BILAGA 2

Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Namn, ålder, kön/genus, familj.

Tankar om läsning

- Vad tänker du på om jag säger läsning?
- Vad kan man läsa för något?
- Vad brukar du läsa för något?
- Tycker du om att läsa böcker?
- När är det roligt att läsa?
- Vad tycker du är en bra bok?
- Vilken typ av böcker tycker du inte är roliga att läsa?
- Har du någon idol som läser mycket böcker?

Läsvanor

- Vilken är den bästa bok du någonsin läst?
- När brukar du läsa?
 - På fritiden? Vad hindrar dig från att läsa på fritiden?
 - Vad brukar du hitta på istället?
- Var läser du?
- Hur kommer du på vad du vill läsa? Hur väljer du bok?
- Brukar lärarna hjälpa dig att välja böcker?
 - Hur gör lärarna när de ska hitta en bok som passar dig?
 - Vilken typ av böcker brukar lärarna tipsa dig om?
- Vem pratar du med om vad du har läst?
 - Brukar du berätta för dina klasskompisar om böcker du har läst? Vad tycker du om det?
- Brukar du berätta hemma om det du har läst?
- Finns det någon annan hemma hos dig som brukar läsa? Vad brukar hen läsa i sådana fall?

Genus

- Tror du att pojkar eller flickor läser mest?
- Tror du att pojkar eller flickor tycker mest om att läsa?
- Vilken typ av böcker tror du pojkar föredrar att läsa?
- Vilken typ av böcker tror du flickor föredrar att läsa?
- Tycker du att pojkar och flickor som tycker om att läsa behandlas på samma sätt av sina kompisar?

Slutfråga

- Finns det någonting som jag inte har frågat dig som du skulle vilja lägga till om läsning?