

Pojkars problematiska läsning

En diskursanalys med utgångspunkt från *Läsandets kultur* (SOU 2012:65)

Kåå Olsen

Examensarbete (30 högskolepoäng) i biblioteks- och informationsvetenskap för masterexamen inom ABM-masterprogrammet vid Lunds universitet.

Handledare: Olof Sundin

År: 2013

© Kåå Olsen

Boys' Problematic Reading: a Discourse Analysis based on the Swedish Government Report *The Culture of Reading* (SOU 2012:65)

Abstract

When it comes to reading, there are rather large differences between boys and girls in skill and frequency, and these differences have persisted for decades. For the last few years I have sensed an increasingly negative image of boys and men in the "public conversation". What to read is a matter of personal choice, yet this personal choice is, in this conversation, connected to war, men's violence against women and misogyny in general. In contemporary research, boys' declining school results has been described as being a "boy problem", and the answer has been to question "boy culture" (and using girls' school performance as the good example).

But I don't want to "sense". I would like to "know". Therefore I set out to examine the discourse on boys and men and their reading within a limited context. The recently published government report *The Culture of Reading* (SOU 2012:65) offered, together with the media reactions to it and the comments submitted to it, such a context. With Carol Lee Bacchi's *What is the Problem Represented to be*-analysis (WPR) I examine what is said and assumed about boys and boys' reading, what is left unproblematic and what the consequences are, but also how the problem representation has been defended and questioned.

In my study I revealed two discourses: "the literature discourse" and "the boy discourse". In the former, "quality literature" is lifted above other genres; in the latter, boys are constructed as being problematic, resistant and unwilling. Also, the boy discourse leaves no room for other ways of being a boy. These two discourses are intertwined, as one of the solutions to "the boy problem" is *not* a broadening of the definitions of "reading" and "literature" to make place for genres generally appreciated by boys (such as non-fiction, science fiction and fantasy), but rather a prompting of boys to read "quality fiction". In other words: Intimately connected with the discourse on boys' reading are notions of quality, fine literature and the value of fiction. Thus, the view on boys and their reading is rather negative, and the view is not limited to this government report.

Keywords

Carol Lee Bacchi, discourse analysis, boys' reading, men's reading, masculinity

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning	5
Positionering i fältet	6
Syfte och frågeställningar	8
Disposition.....	9
Förekommande begrepp	10
Tidigare forskning.....	11
Det problematiska kvalitetsbegreppet	11
Pojkars skol- och läsprestationer	12
Pojkars och mäns läspreferenser	13
Så det skiljer sig, varför då?	15
Maskulint – det som inte är feminint.....	15
Läsning och litteracitet – en definitionsfråga?	17
Pojkproblem, problempojkar – eller skolproblem?	18
Ett pojkperspektiv på läsning	20
Statistiska undersökningar och utgångspunkter	21
IEA/PIRLS	22
PISA	22
Nordicoms mediebarometer	24
Undersökningarna av levnadsförhållanden	24
SOM-institutet	25
Teori och metod.....	26
Diskursanalysens rötter	27
Legitimitet och utestängningsmekanismer	27
What is the Problem Represented to be?	28
Tillvägagångssätt	29
Avgränsningar	30
Empiriskt material	32
Läsandets kultur.....	32
Artiklar	33
Remissyttranden	34
Analys och resultat.....	35
Hur formuleras problemet?.....	36
Vad är underförstått i problemrepresentationen?	37
Vad blir konsekvenserna?.....	39
Vad är det som inte problematiseras?.....	40
Vad hade svaret kunnat vara?	41
Hur har problemformuleringen kritiserats och försvarats?	42
Medierapportering	43
Remissyttranden	44
Sammanfattning och diskussion	50
Vad jag har kommit fram till	50
Vilka föreställningar kommer till uttryck?	51
Vad är det som utelämnas i problemrepresentationen?	51
Finns det andra svar?	52
Avslutande diskussion	52
Utredningens diskurser	52
Litteraturdiskursen	52
Pojkdiskursen	55
Diskursernas effekter	56

Lösning: Bryt diskurserna!	57
<i>Diskursbrott som feministiskt ställningstagande</i>	58
Metoddiskussion	59
<i>Mitt bidrag till fältet</i>	60
<i>Fortsatt forskning</i>	60
Slutsatser	61
Litteraturförteckning	62
Referenser	62
Empiriskt material	67
Artiklar	67
Remissyttranden	69
Bilagor	73
Bilaga 1: Nordicom	73
Bilaga 2: Statistiska centralbyrån	75
Bilaga 3: SOM-institutet	77
Bilaga 4: IEA/PIRLS	78

Inledning

”Det är lite så i kulturen som frodas bland pojkar, att man inte ska läsa.”

Men visst finns det böcker som lockar pojkarna, Zlatans självbiografi är en sådan.

”Den har bidragit enormt till pojkars läsning, det finns massor av pojkar som läst den fast den egentligen är över deras kunskap.”

Rasimus, 2012

Trött efter tre intensiva heldagar på Bokmässan satt jag på natten mellan den 29:e och 30:e september och skumläste mediareaktionerna på litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) som offentliggjorts ungefär två och ett halvt dygn tidigare. Det citerade avsnittet fick mig onekligen att vakna till, eftersom jag, hur jag än betonade och vände och vred på det, inte kunde få det att låta något annat än nedlåtande: pojkar vill inte läsa (skolans roll i detta problematiseras inte), men vill de läsa så väljer de sådan läsning som de ändå inte klarar av.

Citatet är ingen isolerad företeelse: Vid denna tidpunkt hade jag, sedan en tid tillbaka, intresserat mig för mäns och pojkars läsning, något som jag upplevde problematiserades:

När män väljer läsning ska det gärna handla om brott, krig och framgångsrika (sic) män. Trots att läsintresset är uselt jämfört med kvinnors, finns det förlag som nischer sin utgivning för en manlig publik.

Leffler, 2011

Det ligger nära till hands att tolka detta utsnitt ur det offentliga samtalet som att män, om de mot all förmodan läser, läser fel saker och att det är problematiskt att det finns bokförlag som vill tillfredsställa denna felaktiga litteratursmak. Författaren Henrik Arnstad tar kritiken ett steg längre: ”Det manliga historiebruket var ett av mordvapnen [i Irak]” (Arnstad, 2012, s. 70) hävdar han i en artikel i vilken han driver tesen att ”den ständiga strömmen av krigsböcker är livsfarlig” (Arnstad, 2012, s. 68):

Tänk på det nästa gång du ska handla en bok till din pappa eller bror, och står och fingrar på ännu en bok om andra världskriget. Att din present är en bekräftelse av patriarkatet. ... I [Sveriges närvaro i Afghanistan] anar vi arvet efter andra världskriget och jag tänker: ”Ska fattiga afghaner behöva dö därför män i svenska regeringen gillar att läsa om Hitler?”

Arnstad, 2012, s. 71

Men det är inte bara genrer som problematiseras, även könet på de författare vars verk män läser, eller inte läser, hamnar i skottlinjen. Författaren Mats Söderlund

avrundar ett debattinlägg om mäns våld mot kvinnor med att han ”råder män att läsa kvinnliga författare istället för manliga” (Söderlund, 2011). Det är viktiga saker som Mats Söderlund skriver om och diskuterar, men det är oroande, tycker jag, att välja eller välja bort något – särskilt i fråga om något så personligt som läsning – oavsett om detta är medvetet eller omedvetet blir så intimt sammankopplat med våldsbrott.

I citaten kan man, om man vill, uttolka föreställningar om ansvar: pojkar vill inte läsa för att pojkkulturen dikterar att man, som pojke, inte ska göra det (Rasimus, 2012) och män är våldsamma därför att de läser sådant som andra män skriver (Arnstad, 2012) – det verkar vara själva maskuliniteten som står i vägen för läsningen och särskilt för den goda läsningen. Gunilla Molloy, docent i litteraturvetenskap, skrev våren 2013 ett debattinlägg i *Dagens Nyheter* i vilket hon explicit uttryckte att pojkarnas försämrade läsförmåga inte är något som skolan kan lastas för, eftersom ”många män, i sin gestaltning av manlighet, bland annat gör det genom att inte läsa skönlitteratur” och att pojkar i klassrummet måste förhålla sig till maskulinitetens förhållande till femininiteten ”på ett sätt som också bekräftar deras maskulinitet” (Molloy, 2013).

Om antagandet att mäns läsintresse är ”uselt” är korrekt, är det då inte viktigare att de läser överhuvudtaget än att det lilla läsintresse som faktiskt finns problematiseras ytterligare? Lockar man icke-läsare till läsning genom att från början tala om för dem att de aldrig kan göra rätt? Finns det ens någon som heter ”rätt läsning” och är skönlitteratur den enda litteratur som räknas? Riskerar inte ett negativt betonat samtal, snäva definitioner och avsaknad av uppmuntran att leda till självuppfyllande profetior? Är det ens ett problem att vissa tar del av berättelser genom skönlitteratur medan andra föredrar andra genrer eller till och med andra medier?

Det råder inget tvivel om att pojkar och män i termer om läsning och skolresultat presterar sämre än flickor och kvinnor – det finns gott om forskning, både nationell och internationell, som stöder ett sådant påstående. Skillnaden i prestationer har dessutom funnits länge. Det jag vill undersöka närmare är hur detta problem formuleras, vem eller vad som anses bära ansvaret, och hur problemet diskuteras – eller formulerat på ett annat vis: jag vill titta närmare på samhällets rådande syn på pojkar och pojkars läsning och vilka försanthållanden som görs kring dem och jag vill göra det inom en begränsad kontext.

Uppfattningen att pojkars och mäns läsning betraktas som problematisk och som något som ska förändras präglar såklart min förförståelse, men den präglas även av ett intresse för mansfrågor i stort, en kärlek till litteraturen (i bred bemärkelse), en vilja att alla upptäcker hur roligt det kan vara att läsa och en oro för svenska ungdomars sjunkande läsfärdigheter.

Positionering i fältet

Biblioteks- och informationsvetenskap är ett brett och tvärvetenskapligt forskningsfält som rymmer såväl studier av hantering, organisering och förmedling av information och frågor kring digitalisering som studier med användarfokus, till exempel undersökningar av läsvanor. Under min tid på ABM-programmet har även samtalet kring olika, i bibliotekssektorn behövliga, policydokument och framställning

av dessa, till exempel användarpolicyer och organisationspolicyer, varit framträdande. Inom fältet ryms även kultur- och litteraturpolitiska frågor. Dessa lyfts fram av forskare som, bland andra, Jenny Johannisson och Linnéa Lindsköld. Johannisson undersöker i sin avhandling *Det lokala möter världen: kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg* hur lokalt kulturpolitiskt förändringsarbete möter de utmaningar som finns i det senmoderna västerländska samhället och visar hur arbetet vilar på och reproducerar existerande diskurser (Johannisson, 2006); Linnéa Lindsköld undersöker i sin kommande avhandling det statliga litteraturstödet och hur föreställningar om kvalitet används i kulturpolitiken (Lindsköld, odaterad). Trots att jag kommer att referera till forskning kring läsning och läsvanor menar jag alltså att min uppsats snarast berör kulturpolitiska frågor inom biblioteks- och informationsvetenskapen, även om ämnena just i mitt fall kan betraktas som väldigt närliggande eller till och med något överlappande. Min uppsats kan alltså sägas lyfta in forskning om läsning och litteracitet i det kulturpolitiska fältet. Jag använder således forskningen på ett nytt sätt och hoppas på det sättet stärka det kulturpolitiska forskningsfältet med fler perspektiv. Min uppfattning är min fråga i huvudsak kommer att komma till sin rätt i praktikerfältet.

Korrekthet, demokrati, mångfald och det inkluderande synsättet är ofta honnörssord när vi formulerar policydokument i arbetslivet och det bär vi med oss även när vi tar del av andra institutioners policydokument. Men trots att vi blivande biblioteks- och informationsvetare i stor utsträckning kommer att arbeta inom offentlig sektor och där komma i kontakt med olika slags policydokument är en djupare policyanalys ett sällsynt inslag i fältet – men det förekommer: Åsa Söderlind undersökte i sin avhandling *Personlig integritet som informationspolitik – debatt och diskussion i samband med tillkomsten av Datalag (1973:289)* (Söderlind, 2009) 1970-talets diskussion och politiska beslut kring datorisering och datoriserad lagring av personuppgifter, men policyanalys framträder i fältet mest på magister- och masternivå, till exempel i *En bortglömd guldålder? – Tillgängliggörande av tidig svensk film till en bredare publik* (Nordh, 2008) i vilken Caroline Nordh analyserar policy kring tillgängliggörande av svensk film från det tidiga 1900-talet, och i *”Stå inte och häng!” En undersökning av bemötandepolicyer på svenska folkbibliotek* (Malm, 2011) samt *I händelse av en zombie-apokalyps: En undersökning av policies inom långsiktigt bevarande av digitala medier i den moderna världen av Open Access institutionella arkiv* (Axelsson, 2012).

Inspirerad av Linnéa Lindskölds pågående avhandlingsprojekt, i vilket hon undersöker hur föreställningar om estetisk kvalitet används i utövande av kulturpolitik (Lindsköld, odaterad), och hennes analys av litteraturstödet med utgångspunkt i Carol Lee Bacchis *What is the Problem Represented to be*-analys (WPR-analys) i konferensbidraget *What’s the ”problem” represented to be in the Swedish state support to fiction* (Lindsköld, 2010) kommer jag i min uppsats, att undersöka vad som skrivs om pojkar och framför allt om pojkar och läsning i litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och medierapporteringen i direkt anslutning till dess offentliggörande. Lindsköld (2010) för även intressanta resonemang kring kvalitet som jag kommer att använda mig av i min analys.

Carol Lee Bacchi, doktor i historia från McGill University i Montréal i Kanada och nu verksam som professor emerita i statsvetenskap vid University of Adelaide i

Australien, bedriver forskning främst inom policyteori och feministisk politisk teori. Hennes metodologiska analysverktyg *What is the Problem Represented to be?* (WPR) introducerades först i *Women, Policy and Politics: the construction of policy problems* (Bacchi, 1999) och vidareutvecklades sedan i *Analysing Policy: What's the Problem Represented to be?* (Bacchi, 2009) och bygger på Foucaults poststrukturalistiska teorier kring legitimitet och utestängningsmekanismer. Verktuget används främst inom statsvetenskapen för att analysera lagstiftning och offentlig policy, men verktuget har använts även i andra forskningsfält och då särskilt i analys av frågor kring jämställdhet och likabehandling. I Sverige har den till exempel använts inom studier i pedagogik, i avhandlingen *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik* (Edström, 2010), en studie av jämställdhet i förskolan sedan slutet av 1960-talet; i den statsvetenskapliga avhandlingen *Blir du anställningsbar lille/a vän?: Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasiereformer 1971-2011* (Carlbaum, 2012) samt i en avhandling i arbetsvetenskap med titeln *Den paradoxalt nödvändiga kvinnan: könsdiskurser i svenskt näringsliv* (Jansson, 2010) som handlar om de marknadsekonomiska principernas möte med från politiskt håll ställda krav på jämställdhet och kvinnans roll i den nyliberala kontexten.

I och med Linnéa Lindskölds avhandlingsarbete har Carol Lee Bacchi gjort entré i biblioteks- och informationsvetenskapen och förhoppningsvis kan jag med min uppsats verka för ett ytterligare synliggörande.

Syfte och frågeställningar

Jag uppfattar att pojkars och mäns läsning på senare år har problematiserats i det offentliga samtalet, något som jag även gav exempel på i inledningen. Därför vill jag analysera det offentliga samtalet om pojkar i allmänhet och pojkar och läsning i synnerhet såsom det kommer i uttryck i ett specifikt sammanhang. Den nyligen utkomna litteraturutredningen (SOU 2012:65) erbjuder, tillsammans med den medierapportering som förekommit om och kring den och de inkomna remissyttrandena, ett sådant sammanhang.

Litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) redogör för de senaste årens läsvane- och läsfärdighetsundersökningar och litteraturens villkor i Sverige. Statens offentliga utredningar är normerande och spelar en stor roll för det fortsatta politiska arbetet inom sitt område. Inte sällan ligger de till grund för revideringar i lagstiftningen. Litteraturutredningen kommer således sannolikt att ligga till grund för läsfrämjande åtgärder initierade från politiskt håll och kommer högst sannolikt även att påverka samtalet om läsning i skolor och på bibliotek. De problematiseringar som görs däri kommer att prägla det offentliga samtalet för en lång tid framöver. På så sätt utgör litteraturutredningen och diskussionen om och kring den en kontext eller en diskurs som på olika sätt kan undersökas och analyseras. Även om det finns anledning att tro att utredningen kommer att läsas av många, kanske främst av yrkesverksamma inom de områden som berörs, finns det även anledning att tro att dess budskap kommer att nå ut till ännu fler genom mediernas rapportering – och att medierapporteringen i sig utgör ett filter mot allmänheten, där vissa saker lyfts fram och andra hamnar i skymundan. På grund av mediernas stora räckvidd och

genomslagskraft kommer jag därför även att analysera medierapporteringen kring utredningen.

Jag menar alltså att en studie av hur vi diskuterar en företeelse – eller om man så vill: en problematisering av problematiseringen – kan blottlägga dolda föreställningar och försanthållanden och i förlängningen visa vägen till jämställdhet, jämlikhet och likabehandling på bibliotek, i skola och i samhället i stort. Särskilt biblioteken är en viktig resurs både i skolan och i samhället, vilket även litteraturutredningen (SOU 2012:65) tar fasta på, och inom bibliotekssektorn är det en viktig fråga om man beaktar det stora förtroende sektorn har bland allmänheten och den makt som ett sådant förtroende medför.

Mitt syfte är alltså att, med hjälp av Carol Lee Bacchis fråga ”What’s the Problem Represented to be?” (WPR) undersöka vilka problemställningar som formuleras kring pojkars och mäns läsning inom ett begränsat sammanhang. Detta sammanhang består av litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65), artiklar om litteraturutredningen i media som publicerats omedelbart på utredningens offentliggörande, samt de remissyttranden som senare lämnats medan utredningen låg ute på remiss. Min förhoppning är att jag, genom min analys, ska kunna synliggöra hur problemet presenteras, vad som förutsätts och tas för givet och vad konsekvenserna av en sådan presentation blir samt att min uppsats ska mynna ut i en konstruktiv diskussion kring pojkars och mäns läsning och läsfrämjande insatser.

Min primära frågeställning kan alltså formuleras som följer:

- Hur formuleras problemet med och kring pojkars läsning i litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och i medierapportering kring den?

Frågeställningen kan förtydligas med hjälp av ett antal delfrågor:

- Vilka föreställningar kommer till uttryck?
- Vad är det som utelämnas i problemrepresentationen?
- Finns det andra svar?

Dessa frågor korrelerar med analysverktygets frågor och är de frågor som tydligast synliggör själva problemrepresentationerna, vilket ju min primära frågeställning syftar till att göra. Övriga frågor, de av verktygets frågor som inte nämns bland delfrågorna ovan, är också jätteviktiga, men då de i huvudsak syftar till att diskutera problemformuleringen i vidare bemärkelse låter jag dem komma till sin rätt på sin plats i analysen.

Disposition

I inledningskapitlet redogjorde jag för min förförståelse, min position i forskningsfältet samt för mitt syfte och mina frågeställningar.

I nästa kapitel redogör jag för sådan forskning som jag anser relevant för min forskningsfråga. Här ryms såväl resonemang kring begreppet "kvalitet" som forskning kring pojkars läsvanor och genusteoretiska resonemang.

I kapitlet "Teori och metod" redogör jag för diskursanalysens rötter för att sedan redogöra för det analysverktyg jag kommer att använda mig av. I detta kapitel berättar jag även hur jag har gått tillväga och vilka avgränsningar jag har gjort. Därpå följer ett kapitel ("Empiriskt material") i vilket jag redogör för mitt material: litteraturutredningen, medierapporteringen och remissyttrandena.

Steg för steg, i enlighet med analysverktyget, gör jag sedan min analys, vilken jag redogör för i kapitlet "Analys och resultat", varpå jag diskuterar mina fynd i kapitlet "Sammanfattning och diskussion". I detta kapitel diskuterar jag även min metod, mitt bidrag till forskningsfältet samt fortsatt forskning. Till sist avslutas uppsatsen med kapitlet "Slutsatser".

Förekommande begrepp

I uppsatsen syftar all förekomst av begreppen "litteraturutredningen", "utredningen" och "kommittén" på *Läsandets kultur* (SOU 2012:65). Enda undantaget är avsnittet "Det problematiska kvalitetsbegreppet" i kapitlet "Tidigare forskning" där det i stället är den förra litteraturutredningen, 1968 års litteraturutredning *Boken*, SOU 1974:5, även kallad "L68", som avses. Vidare använder jag för enkelhetens skull "läsförmåga", "läsfärdighet" och "läsförståelse" synonymt.

Tidigare forskning

”Det problematiska kvalitetsbegreppet” handlar bland annat om Linnéa Lindskölds (2010) WPR-analys av kvalitetsbegreppet i den förra litteraturutredningen, SOU 1974:5. Därpå följer avsnittet ”Pojkars skol- och läsprestationer”, ett kortfattat historiskt perspektiv som kan sägas utgöra bakgrunden till hur problemet har angripits. Jag redogör även för en del forskning kring pojkars och mäns läspreferenser (”Pojkars och mäns läspreferenser”). Under rubriken ”Så det skiljer sig, varför då?” redogör jag kort för några olika förklaringar till pojkars skolprestationer innan jag, i avsnittet ”Maskulint – det som inte är feminint”, avhandlar de genusteoretiska förklaringsmodeller som i huvudsak växt fram på senare år och används idag. I avsnittet ”Läsning och litteracitet – en definitionsfråga?” redogör jag för litteracitetsbegreppet för att sedan, i avsnitten ”Pojkproblem, problempojkar – eller skolproblem?” och ”Ett pojkperspektiv på läsning”, låta forskningen, främst med professor Thomas Newkirks röst, resonera kring pojkars skolprestationer och läspreferenser från deras perspektiv. Avslutningsvis ger jag under rubriken ”Statistiska undersökningar och utgångspunkter” en översikt över de undersökningar och den statistik som *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) vilar på.

Eftersom jag intresserar mig för pojkars (och mäns) läsning å ena sidan och samtalet om pojkar (och män) å andra sidan, behandlar den forskning jag i huvudsak använder mig av olika aspekter av och perspektiv på detta. Framför allt har jag velat låta pojkarna själva komma till tals, vilket de får göra främst med hjälp av Thomas Newkirk (2002), professor i engelska vid University of New Hampshire, och Lynne McKechnie (2006) som har 20 års erfarenhet som barnbibliotekarie och idag är professor vid fakulteten för media- och informationsstudier på University of Western Ontario i Kanada. Det finns många fler perspektiv, till exempel psykologisk forskning om hjärnans sätt att behandla språk (detta nämns dock i förbigående i avsnittet ”Så det skiljer sig, varför då?”) eller vårt behov av identifikation, men min bedömning är att sådana perspektiv, även om de naturligtvis är oerhört intressanta, befinner sig utanför mitt fokus.

Det problematiska kvalitetsbegreppet

I 1968 års litteraturutredning ansågs bokmarknaden befinna sig i kris: böcker var dyra, vinstkrav ledde till en icke-kvalitativ utgivning och allt färre debutanter publicerades; vidare ansågs skönlitteratur vara god och viktig läsning och det ansågs problematiskt att människor läste dålig litteratur i stället för god och kvalificerad dito (SOU 1974:5, s. 28, 86, 103, refererad i Lindsköld, 2010, s. 5). Det fanns en allmänt utbredd föreställning om att kvalitetslitteraturen var på tillbakagång, undanträngd av populärlitteraturen (Steiner, 2006, s. 59). I utredningen föreslogs att man skulle införa

ett litteraturstöd för att motverka den likriktning som ansågs råda på bokmarknaden, främst för bokmarknadens skull, för att öka dess mångfald och detta litteraturstöd infördes 1975 (Lindsköld, 2010, s. 2, 5). Däremot övervägdes inte vid denna tidpunkt en sänkning av bokmomsen, eftersom en sådan sänkning även skulle gynna den icke-kvalitativa litteraturen, vilken ansågs utgöra ett hinder för konsumenterna att få tillgång till den så kallat goda kvalitetslitteraturen (Steiner, 2006, s. 59-60). Särskilt problematiskt blir detta eftersom vad som är bra litteratur aldrig riktigt definieras, mer än i egenskap av vad det inte är och att det är "presupposed that one just know" (Lindsköld, 2010, s. 6).

Populärkultur i allmänhet ses, och har länge setts, som skadlig och som varande orsak till samhällets moraliska förfall, samtidigt som denna populärkultur även visas upp som symptom och bevis på detta förfall (Newkirk, 2002, s. xvi-xvii). Föreställningarna är inte nya utan kan spåras åtminstone 200 år tillbaka i tiden (Gans, 1974, s. 19) enligt sociologen Herbert J. Gans som på 1970-talet studerade populär och fin kultur och de motsättningar som påstås finnas mellan dem (Gans, 1974). Denna dikotomi mellan fint och populärt kan även kopplas till andra dikotomier som män/kvinnor, arbete/fritid, offentligt/privat (Hemmungs Wirtén, 1999, refererad i Lindsköld, 2010, s. 6). Populär litteratur, som ibland lite nedlåtande har kallats för kiosklitteratur och tantsnusk, har sedan länge betraktats som "kvinnlig" läsning och feministiska studier har visat att föreställningar om fin och god konst vilar på traditionella och normativa föreställningar om kön, där finkultur sammankopplas med maskulinitet och populärkultur med femininitet (Lindsköld, 2010, s. 6).

Pojkars skol- och läsprestationer

Att flickors och pojkars skol- och läsprestationer är ojämna och att de väljer olika läsning när de själva får välja är inget nytt under solen. Detta bekräftas i ett flertal studier som gjorts från början av 1970-talet till mitten av 1990-talet som visar att pojkar läser mindre och sämre än flickor (se t.ex. Millard, 1997, s. 2-3, 13-15; Molloy, 2007, s. 8; Höglund, 2012, s. 54, 59-62; Fredriksson, 2012, s. 99-103; Rosén, 2012, s. 118, 133). Skillnaderna i läsvanor och läsfärdigheter kan dessutom, med några få undantag, ses nästan överallt i världen (Fredriksson, 2012, s. 99). Denna obalans i skolprestationer har tidigare antagits bero på att flickor presterat svagt i matematik och naturvetenskapliga ämnen, men har i stället visat sig bero på pojkars svaga prestationer i språkämnen, något som även påverkar inställningen till skolan och skolarbetet: språkämnena domineras totalt av flickor – oavsett ålder läser flickor mer skönlitteratur än pojkar och vid 16 års ålder får de högre betyg och läser på en högre nivå i skolämnena (Millard, 1997, s. 2-3, 15). När det upptäcktes att flickor underpresterade i matematik sattes dessutom åtgärder in för att göra ämnet mer tilltalande för flickor till exempel genom att anpassa läromedel – insatser som inte har fått någon motsvarighet när det upptäcktes att pojkar började underprestera i andra ämnen (Millard, 1997, s. 17-18).

Ojämnheten i flickors och pojkars skolprestationer ledde, i Storbritannien i slutet av 1990-talet, till försök att förbättra pojkarnas resultat genom att införa element i undervisningen som antogs kunna göra pojkar mer intresserade; till exempel uppmanade den dåvarande utbildningsministern David Blunkett skolorna att i större utsträckning läsa mer informativa texter, vilka antogs kunna locka pojkar till läsning

(Barrs, 2000, s. 287-288). Myra Barrs, som tidigare var föreståndare för utbildningscentret CLPE i Storbritannien, ansåg då att detta målinriktade arbete i och med att det syftade till att förbättra skolresultaten på sätt och vis var bra men att det även ledde till "a search for ways of boosting standards regardless of underlying issues" (Barrs, 2000, s. 288). I stället för att vidta åtgärder för att göra skolarbetet mer lockande för pojkar ansåg hon att åtgärderna borde utgå ifrån närmare studier av flickors läsning och vilka aspekter av läsning "beyond questions of accuracy and fluency" det är som de bemästrar men som inte pojkar bemästrar i lika stor utsträckning, nämligen förmågan att gå in i den värld som presenteras i texten och identifiera sig och känna empati med dess karaktärer – att använda sin fantasi och låtsas: "Some boys actively resist the kind of affective and involving experiences that fictional texts offer the reader" (Barrs, 2000, s. 288). Denna skillnad kan, enligt Molloy, bero på att pojkar helst lär sig sådant som är användbart "här och nu" och, till skillnad från flickor, kan ha svårigheter att greppa skolans koncept med teoretiska kunskaper som *kanske* kommer till användning längre fram i livet (Molloy, 2007, s. 29).

Pojkars och mäns läspreferenser

"Pojkar läser inte" är en vanligt påstående, men Gunilla Molloy, docent i litteraturvetenskap, menar att påståendet är gravt förenklat och att "om det upprepas tillräckligt ofta kan ... framstå som en sanning, som i sin tur kan bli en självuppfyllande profetia" (Molloy, 2007, s. 9).

Studier visar att barn redan vid fem års ålder, beroende på kön, väljer bjärt kontrasterande teman i sina egna berättelser – flickor berättar om gulliga djur, pojkar om superhjältar och action – något som av skolpersonal anses vara ett sätt för barnen själva att förstärka skillnaderna mellan könen, där pojkarnas teman är ett återskapande av en hjältediskurs som rymmer till exempel Beowulf och Stålmannen och som anses skapa en maskulin identitet som främst definieras av sin icke-femininitet (Millard, 1997, s. 10). Skillnaden i läspreferenser har uppmärksamats hos barn redan i förskoleåldern: pojkarna väljer dagstidningar och serier och flickorna sagor och andra skönlitterära berättelser och dessa intresseskillnader antas vara en av de mest betydande faktorerna bakom pojkarnas senare skolprestationer (Millard, 1997, s. 10-13). Redan vid två års ålder har skillnader i preferenser observerats: medan flickor uppmärksammade "romantiska" sagor, föredrog pojkar sagor med inslag av skräck och våld (Ross, McKechnie & Rothbauer, 2006, s. 89).

Sten Furhammar, tidigare högskolelektor vid Högskolan i Borås, utförde på 1990-talet en fallstudie av tre generationer i 16 familjer (totalt 83 personer) och han fann att männen ägnade mer tid åt dagstidningar än kvinnorna, men att kvinnorna i stället ägnade mer tid åt veckotidningar än männen; i läsningen av dagstidningar läste betydligt fler män än kvinnor sportsidorna och i valet av veckotidningar valde kvinnorna i större utsträckning än männen tidningar med vissa fiktiva inslag och ämnen som mode, mat, hem och hälsa (Furhammar, 1996, s. 7, 19, 22, 32, 62).

I Furhammars studie uttryckte pojkarna en förkärlek för serier och spänning och männen i pojkarnas föräldrageneration vittnade om att ha läst science fiction och spänningslitteratur i barn- och ungdomen, gärna böcker där det hände något (Furhammar, 1996, s. 74, 76-77). Männen valde även faktabaserad läsning i större

utsträckning än kvinnorna som i stället var mer benägna att läsa fiktion; att läsa för samhällsorientering, kunskapstillförsel och med verklighetsanknytning betonades explicit av flera informanter av manligt kön i undersökningens två äldre generationer, även om en och annan också läste skönlitteratur – i huvudsak för spänningens skull, men även för underhållning eller som tidsfördriv (Furhammar, 1996, s. 78-85, 87-88, 93-95, 98-99). Läsningen kunde även ha ett socialt motiv: man läste nyheterna för att kunna vara med i samtalet med andra människor eller studerade ett särskilt intresse som man delade och umgicks kring med någon annan (Furhammar, 1996, s. 106, 110). Det fåtal män i undersökningen som läste skönlitteratur angav att de gjorde detta för att få inblickar i andra verkligheter eller för att få tröst i svåra stunder, och en man gillade att läsa deckare och försöka överlista författaren innan han läst ut boken (Furhammar, 1996, s. 112-115). I flera fall hade det över tid skett en glidning i valet av läsning: de som vittnade om en sådan läste gärna fiktion när de var små men hade sedan i vuxen ålder alltmer börjat intressera sig för facklitteratur (Furhammar, 1996, s. 117-118). En liknande glidning hade skett i läsningens komplexitet, från serietidningar och ”roliga” böcker till svårare läsning som till exempel thrillers eller från litteratur som i huvudsak beskriver ett händelseförlopp till litteratur med detaljerade miljö- och karaktärsbeskrivningar (Furhammar, 1996, s. 118-119). Endast i undantagsfall sågs komplexitetsglidningar i motsatt riktning (Furhammar, 1996, s. 120-121).

Furhammars fynd bekräftas av Lynne McKechnie som menar att vi, för att förstå pojkars läsande eller icke-läsande, måste betrakta pojkarna som experter på sitt eget läsande (McKechnie, 2006, s. 59). I en fallstudie av 43 pojkar i åldrarna fyra till tolv år och deras egna samlingar av läsmaterial fann hon att pojkarna främst läste ”fantasy, science fiction, sports stories, and funny stories”, genrer som inte förekom lika ofta i samlingar tillhörande flickor som studerats inom samma projekt (McKechnie, 2006, s. 60-61; citat s. 61). De flesta pojkar var ointresserade av barndomsklassiker samt ”love stories and books about groups of girls”; i stället var ämnen som ”jokes, magic, sports, survival guides, crafts, science, dictionaries, maps, nature, and dinosaurs” ofta förekommande i pojkarnas boksamlingar och i samtalet med dem (McKechnie, 2006, s. 61-62). När de ombads välja ut en favoritbok valde flera stycken en icke skönlitterär bok (McKechnie, 2006, s. 60-62). Utöver böcker läste pojkarna också serietidningar (inklusive manga), magasin, diverse pysselböcker och kataloger, men endast en pojke läste dagstidningar; en annan pojke var särskilt intresserad av roll-, bräd- och datorspel och läste endast manualer till sådana och det var tydligt att dessa manualer utgjorde ett narrativ och att detta, i kombination med spelen, var hans sätt att konsumera berättelser på (McKechnie, 2006, s. 63):

It would be difficult to distinguish his description ... from another child's description of a science fiction novel. His enjoyment of both the game manual and the game itself seems to be in their narrative, their story-making, structure. He finds and enjoys this narrative in both the non-fiction manual and the interactive computer game, two sources we would not normally think of as narrative fiction.

McKechnie, 2006, s. 63-64

Att pojkar och män gärna läser andra saker än skönlitteratur återkommer även i andra studier (se t.ex. Cherland, 1994, s. 84-87; Millard, 1997, s. 11-12; Newkirk, 2002, s. 42).

Så det skiljer sig, varför då?

Orsakerna och anledningarna till dessa ojämna prestationer och olika preferenser har i tidigare forskning förklarats på lite olika sätt. Molloy föreslår till exempel att pojkars ovilja och till och med aktiva motstånd mot att läsa kan vara ett sätt att dölja läs- och skrivsvårigheter eller ett sätt för dem att uttrycka att de helt enkelt inte ser meningen med att läsa (Molloy, 2007, s. 10, 14, 18). Historiskt har skillnaderna förklarats med att pojkars hjärnor är mer visuospatiellt och matematiskt orienterade (och att kvinnors hjärnor således skulle vara mer lingvistiskt orienterade), något som delvis styrks av forskningsresultat som tyder på att mäns och kvinnors hjärnor behandlar språk annorlunda (Millard, 1997, s. 18-19).

Barn gör som föräldrarna gör, brukar man ju säga, och en orsak till skillnaderna i pojkars och flickors preferenser och läsvanor anses vara att barnens föräldrar uppvisar olika läspreferenser (Cherland, 1994, s. 84-87; Millard, 1997, s. 11-12). Fädernas läsning antas indirekt påverka pojkarnas tolkning av det de läser så att även skönlitteratur, mer eller mindre frivilligt, omtolkas till ett informationsutbyte som överensstämmer med den bild av tillvaron som de får av sina fäder (Millard, 1997, s. 11-12). Detta bidrar till pojkarnas teorier kring och förståelse av världen och används i skapandet av den egna maskulina identiteten; pojkar antas även söka sig till sådan läsning som de identifierar med sin blivande vuxenroll och Millard menar att lärare uppfattar det som att den här omtolkningen beror på att pojkarna förnekar sina egentliga intressen och värderingar (Millard, 1997, s. 12). Detta skapar hos pojkarna en diskrepans mellan läsningen hemma – som de är duktiga på – och de prestationer de avkrävs i skolan, något som leder till ett missnöje som inte syns hos flickorna (Millard, 1997, s. 13).

Maskulint – det som inte är feminint

På senare år har genusteoretiska förklaringsmodeller vunnit mark. Genusteoretiker menar att könen är socialt konstruerade och att vår identitet inte determineras av vårt biologiska kön, utan att vi formas av vår sociala omgivning och dess förväntningar på hur kvinnor och män ska vara; hos barn sker detta genom att de förändrar sitt beteende i enlighet med vad som uppmuntras och förväntas av närstående vuxna, och senare även genom att barn själva tydligt bevakar gränserna mellan vad som anses vara lämpligt eller olämpligt för endera könet (Millard, 1997, s. 18-19). Även skolan hjälper till att förstärka dessa föreställningar ytterligare: Millard har uppmärksammat att åtgärder sattes in för att hjälpa flickor när de underpresterade i naturvetenskapliga ämnen men att motsvarande åtgärder uteblev när pojkarna underpresterade i språk och läsning (Millard, 1997, s. 17-18). Detta mönster ses även på andra områden, till exempel att flickor uppmuntras att söka sig till mansdominerade ämnen och områden, till exempel teknik och naturvetenskap, men att pojkar inte uppmuntras att söka sig till kvinnodominerade områden i samma utsträckning – detta kan tolkas som att skolväsendet anser att flickor ska försöka bli lite mer som pojkar och att pojkar och flickor förväntas prestera olika bra och ha olika mål (Millard, 1997, s. 19).

Att pojkar och flickor väljer olika läsning och att pojkar inte läser förklaras ibland med att den maskulina identiteten skapas i avståndstagandet från det feminina och att detta avståndstagande är ett sätt att göra kön:

Boys learn at an early age to control both the girls in their class and the women who teach them by adopting a "male" discourse which emphasizes negative aspects of female sexuality, and embodies "direct sexual insult".

Millard, 1997, s. 9

Det finns studier som visar att elever själva betraktar läsning som en kvinnlig aktivitet (Millard, 1997, s. 12; Newkirk, 2002, s. 170). Vidare porträtteras flickor oftare än pojkar i lässituationer och flickor definierar i större utsträckning sig själva som läsare – läsningen som handling fylls således med feminint kodade betydelser som gör att den betraktas som mer lämplig för flickor än för pojkar (Cherland, 1994, s. 201-203; Millard, 1997, s. 19-21). I flickrollen ingår det att vara duktig i skolan och på det som utförs där, medan en sådan attityd hos pojkar kan upplevas underminera deras anseende (Millard, 1997, s. 25; Newkirk, 2002, s. 39-42), men studier visar att flickor, trots sina goda resultat, är mindre tillfreds med sina prestationer och uppfattar sig själva som mindre smarta än pojkar, som trots sämre resultat, är tillfreds med sina prestationer och uppfattar sig själva som mer smarta (Newkirk, 2002, s. 38). Flickor får även mer hjälp med skolarbetet och har högre förväntningar på sig hemma än pojkar (Newkirk, 2002, s. 43).

Meredith Rogers Cherland studerade flickors skönlitterära läsning och identitetskonstruktion i den lilla staden Oak Town i Kanada och fann att männen, med några undantag, visst läste, men att de främst läste facklitteratur för att det var intressant eller användbart och att de inte läste skönlitteratur i särskilt stor utsträckning, eller i varje fall inte erkände att de gjorde det (Cherland, 1994, s. 84-86). Detta tolkades av Cherland som ett aktivt avståndstagande från skönlitterär läsning som varande något som männen ansåg inte var en godtagbar sysselsättning – deras läspreferenser tolkades som ett aktivt görande av kön genom att aktivt foga sig till den i samhället underförstådda, men rådande, föreställningen att skönlitteratur inte var något för män; de gjorde kön genom att ta avstånd från sådant som kodats som kvinnligt (Cherland, 1994, s. 86-89).

På senare år har "antipluggkulturen" varit på tapeten, en förklaringsmodell som gör gällande "att det inte skulle vara förenligt med den manliga normen att vara flitig i skolan" (Reuterstrand, 2011a, s. 9). Man kan även prata om en "motståndskultur" där motståndet utövas mot en annan kultur, nämligen en "skolkultur", där denna kultur kan utgöras av till exempel "svenskämnet med läsning av och samtal om skönlitteratur" (Molloy, 2007, s. 36). Alla pojkar ingår inte i denna motståndskultur, men vissa pojkar konstruerar sin identitet – sin maskulinitet – genom att, med sitt språk och sitt beteende, försöka kontrollera miljön i klassrummet (Molloy, 2007, s. 35-36).

Att det är själva manligheten som är en del i problemet anser sociologen och manlighetsforskaren Michael Kimmel som menar att pojkkrisen, som kan delas upp i dimensionerna "deltagande i undervisning, resultat och beteende", bäst förklaras med "dynamiken i den ömsesidiga påverkan bland pojkar och med ideologierna med avseende på manlighet"; vidare menar Kimmel att "[v]ärlden har förändrats enormt under de senaste femtio åren, men den manliga ideologin har inte hållit jämna steg med dessa förändringar" (Kimmel, 2010, s. 23-24). Kimmel menar vidare att pojkarnas sviktande resultat i skolans språkämnen förklaras med att de "kommer på

kollisionskurs med normerna för manlighet” och att ”anledningen till att pojkar inte intresserar sig för [litteratur] är att de är rädda för vad det skulle säga om deras (tillgjorda) manliga hållning” (Kimmel, 2010, s. 35).

Kimmels forskning är särskilt intressant då hans rapport har publicerats av den statliga utredningen Delegationen för jämställdhet i skolan (DEJA) som tillsattes i juni 2008. Delegationens uppdrag var att, med utgångspunkt i skolans värdegrund, ”lyfta fram och utveckla kunskap om jämställdhet i skolan” (SOU 2010:99, s. 3). Slutbetänkandet *Flickor, pojkar, individer – om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling* (SOU 2010:99) överlämnades till regeringen i början av januari 2011 (SOU 2010:99, s. 3). Enligt utredningen kan pojkars svårighet att hänga med i skolan vara en mognadsfråga och att deras ”eftersläpning kan förstärkas av att lärarnas förväntningar tenderar att vara lägre ställda på pojkarna” men att de, när de mognat ifatt, borde börja prestera bättre men inte alltid gör det eftersom de då ”har utvecklat problematiska känslomässiga reaktioner och krampaktiga försvarsstrategier, som innebär att skolan inte prioriterats” (SOU 2010:99, s. 65). DEJA konstaterar att ”pojkrullen” är mindre och mer strikt än ”flickrollen”, det vill säga att de sociala begränsningar och könsnormer som påverkar pojkar är striktare än för flickor: pojkar ”förväntas exempelvis ta avstånd från det kvinnligt förknippade (dit skolan kan räknas), utstråla aggression och oberoende, och inte visa sårbarhet” och deras ”maskulinitetsgörande är intimt sammanlänkat med den normerande heterosexualiteten” (SOU 2010:99, s. 66).

Läsning och litteracitet – en definitionsfråga?

Begreppet litteracitet (ibland används även det engelska ordet *literacy*) används i läsforskning ”för att beskriva det komplicerade förhållandet mellan läskunnighet, läsförståelse, olika textgenrer och olika språkliga praktiker”, där SMS eller datorspel kan vara litteraciteter som dessutom skiljer sig från de litteraciteter som finns i skolan (Molloy, 2007, s. 14). De flesta pojkarna i Lynne McKechnies studie visade sig vara engagerade och entusiastiska läsare, men de bortsåg ändå från böcker de gillade därför att de själva ansåg att de inte räknades: de drog tydliga linjer mellan romaner, skönlitteratur – ”riktiga böcker” – och andra böcker (McKechnie, 2006, s. 65). En pojke ombads ta fram sin favoritbok men valde en annan bok – den han egentligen ville välja, en bok som handlade om vetenskapsprojekt för barn, menade han var ”only instructions, it’s not a story” (McKechnie, 2006, s. 65). Dessa ställningstaganden stämmer överens med vuxenvärldens – skolans, bibliotekets – syn på vad som är riktig läsning och Lynne McKechnie menar att en del av problemet med pojkars läsning ligger just i vad som definieras som läsning: om definitionen breddas i enlighet med pojkarnas egna erfarenheter kan pojkars läspraktiker legitimeras (McKechnie, 2006, s. 65-66). Särskilt intressant i McKechnies studie är de fynd som rör läspraktiker: Flera pojkar uppskattade icke-linjär läsning, till exempel serier och böcker med många illustrationer, men även sådan läsning som på olika sätt relaterade till andra aktiviteter, till exempel idrott som pojkarna ägnade sig åt; inte sällan hade läsningen anknytning till populärkulturella företeelser som till exempel *Pokémon* (McKechnie, 2006, s. 62, 64-65).

Att vidga litteracitetsdefinitionen, menar Newkirk, gynnar kanske främst pojkar men även alla andra elever oavsett kön som finner nöje i de genrer som idag inte har någon

plats i skolans värld – att *inte* vidga definitionen och läroplanen innebär rentav en förlust av resurser och en förlust av kontaktytor mot de yngre generationerna (Newkirk, 2002, s. 170, 172-173). Vidare menar han att barn och ungdomar måste få utrymme att vara just detta – barn och ungdomar, inte små vuxna (Newkirk, 2002, s. 178). En väg in till pojkars läsande och skrivande kan således vara att via befintliga intressen eftersom läsforskning har visat att människor ofta tillägnar sig (språk)kompetenser inom olika intressesfärer där de verkar, vilket innebär att en elev som utövar motstånd mot skolans sätt att arbeta med litteratur, är desto mer arbetsvillig och presterar bra om en läs- eller skrivuppgift i stället fokuseras på något som eleven redan är bra på (Molloy, 2007, s. 28, 32). Oavsett, menar Molloy, måste pojkarnas protester ”tas (med humor)” (Molloy, 2007, s. 17) och få lov att visas öppet: ”Annars kommer eleverna ändå på andra, dolda sätt försöka krängla sig ur de lärandeprocesser som pågår” (Molloy, 2007, s. 11), men fokus måste förflyttas från det pojkarna inte kan till det som de faktiskt klarar av (Molloy, 2007, s. 17). På samma sätt måste det, i samtalen kring det som läses, finnas utrymme för olika tolkningar – inte bara lärarens (Molloy, 2007, s. 22).

Pojkproblem, problempojkar – eller skolproblem?

Gunilla Molloy menar att pojkars inställning till läsning ”ensidigt ses som ett pojkproblem” och vill försöka nyansera den bilden något – utöver det personliga perspektivet finns ju både det samhälleliga och det institutionella perspektivet att ta hänsyn till (Molloy, 2007, s. 10). Man måste därför undersöka och ha i åtanke att skolan och undervisningen i sig kan bidra till att cementera, reproducera och förstärka föreställningarna kring de bakomliggande faktorer – till exempel kön, socioekonomisk bakgrund och föräldrarnas utbildningsnivå – som påverkar elevernas, och kanske främst pojkarnas, inställning till skolan i allmänhet och läsning i synnerhet (Molloy, 2007, s. 36). Ett led i det är att bryta ned och konkretisera vad dessa pojkar vet och kan; vilken sorts texter de läser och själva skriver; var, när, hur och med vem eller vilka de läser och skriver dessa texter men även i hur stor utsträckning deras lärare behärskar dessa litteraciteter (Molloy, 2007, s. 36).

Thomas Newkirk anser att pojkarna misslyckas i skolan därför att skolans definition av litteracitet är alltför smal, vilket påverkar både undervisning och betygsättning, vilket leder till att pojkars läsning och läspraktiker ignoreras eller till och med nedvärderas – i värsta fall har sådana genrer och texter som pojkar uppskattar aktivt förbjudits (Newkirk, 2002, s. xvi). ”The elephant in the room ... is a deep cultural anxiety about the socialization of boys”, hävdar Newkirk – en oro rörande pojkars antagna vålds- och aggressionsbenägenhet som antas kunna utlösas av populärkulturella uttryck, till exempel datorspel och viss musik, och som skolan ska vara en motvikt till (Newkirk, 2002, s. xvii), men Newkirk menar samhället borde i stället oroa sig för pojkar som upplever att de blir utstötta av skolan därför att det som är viktigt för dem inte har någon plats där (Newkirk, 2002, s. xxi). Särskilt illa har det blivit efter Columbinemassakern 1999 och Newkirk anför flera fall där tonåriga pojkar ställts inför rätta på grund av bilder de ritat eller berättelser de skrivit i skolan (Newkirk, 2002, s. 1-2).

Med sitt begrepp ”misreading” (fortsättningsvis: misstolkning) syftar Newkirk på ”the lack of ethnographic interest in boys’ narrative affiliations”, vilket tar sig uttryck i att lärare ofta bemöter sådant som inte passar in i skolans snäva definitioner med

utgångspunkt i det egna perspektivet och de egna föreställningarna om vad som är förväntat, normalt och acceptabelt i stället för att försöka leva sig in i elevens perspektiv (Newkirk, 2002, s. 12-13). Newkirk ger exempel på två olika sorters misstolkning som han menar bidrar till att pojkars kulturkonsumtion nedvärderas: "failure to engage" innebär att man snabbt avfärdar och är ovillig att sätta sig in i ungdomarnas kultur och i stället upphöjer det som man själv anser är bra och fint; "literal reading" innebär att pojkar betraktas som vandrande krutdurkar, oförmögna att hantera budskap och signaler, främst i visuell media, och därför antas kunna explodera när som helst (Newkirk, 2002, s. 14-15). Detta leder till att pojkar pekats ut, patologiseras och anses vara i behov av räddning när räddningen kanske snarare ligger i att bredda och problematisera skolans definitioner och värdesätta även sådant som tilltalar pojkar (Newkirk, 2002, s. 20-21), genrer som idag "are often treated as subliterate, something that a reader should move beyond" (Newkirk, 2002, s. 70). Newkirk menar att debatten idag är alltför dikotom: pojkar ställs mot flickor – det har blivit en tävling om vilken grupp som är mest utsatt – och varje försök att lyfta pojkars svårigheter riskerar att tolkas som en nedvärdering av flickors svårigheter, när det i själva verket är fullt möjligt att båda könen möter utmaningar, om än olika sådana, och både flick- och pojkrollen kan innebära begränsningar men på olika sätt (Newkirk, 2002, s. 20, 29):

[Girls] are penalized for doing what they should ... In contrast, boys are rewarded for breaking the rules ... for grabbing more than their fair share of the teacher's time and attention. (Sadker & Sadker, 1995, s. 44, citerad i Newkirk, 2002, s. 30)

Research ... contends that ... girls' strengths in the classroom – good behavior, the desire to please the teacher, and general attention to assigned tasks – actually works against them; at the same time boys' poor behavior works in their favor. (AAUW, 1998, s. 46-47, citerad i Newkirk, 2002, s. 30)

Newkirk, 2002, s. 30

Därmed inte sagt att den, får man anta, negativa uppmärksamhet som pojkar "belönas" med är av godo – den riskerar snarare att leda till ytterligare negativa föreställningar om pojkar och hur pojkar är – något som bekräftas av studier på problemelever från minoritetsgrupper (Newkirk, 2002, s. 31-32). Vidare saknas korrelation mellan sådan uppmärksamhet och goda betyg – flickor får ju generellt bättre betyg än pojkar (Newkirk, 2002, s. 32-33). Newkirk menar i stället att pojkar presterar sämre än flickor därför att det finns föreställningar om att riktiga män inte läser och att denna föreställning internaliseras av pojkar redan i mycket ung ålder på grund av att de saknar läsande förebilder av manligt kön (Newkirk, 2002, s. 170). Detta, i kombination med att skolan och definitionen av litteracitet är "feminized" (Newkirk, 2002, s. 170), alltså att skolpersonalen är av kvinnligt kön och att det är deras intressen som styr vad eleverna förväntas läsa, leder till att pojkar i ännu större utsträckning tolkar läsning som något kvinnligt (Millard, 1997, s. 28; Newkirk, 2002, s. 170).

Synen på läsning och litteratur kan ur ett historiskt perspektiv kanske förklaras med att böcker och läsning länge har varit omtvistade företeelser. Läsare, läsning och den kunskap som kunnat hämtas från böcker har betraktats med skepsis eftersom erfarenhet och observation har ansetts vara det bästa, mest genuina, sättet att inhämta

kunskap på, en attityd som till exempel kan hittas hos Montaigne och Rousseau (Newkirk, 2002, s. 54-57). Det som idag sägs om TV:n eller datorspelen, att barn inte kan skilja på fakta och fantasi, användes som argument mot läsning redan under renässansen (Newkirk, 2002, s. 99) och på 1800-talet väckte läsande kvinnor oro: å ena sidan kunde skönlitteraturen förmedla bilden av den goda borgerliga kvinnan men å andra sidan höjdes ett varningens finger för risken att kvinnorna skulle tappa greppet om verkligheten – ett argument som sedan har återkommit i vågor men med olika fokus och målgrupper, bland annat kvinnors läsning av kiosklitteratur och våld i ungdomslitteratur (Larsson, 2012, s. 156).

Ett pojkperspektiv på läsning

Thomas Newkirk gör ett antal uttalanden som jag menar kan vara värdefulla att ta till vara på i fortsatt forskning kring pojkar och läsning och i lösningen av ”problemet”.

För det första menar han att läsning är obegripligt för alla som inte själva ägnar sig åt detta i någon större utsträckning, ty det är något som äger rum mellan läsaren och texten under flera timmars tystnad – en sluten process som sker i självvald isolation, något som för många människor, kanske särskilt för pojkar som tycks ha ett ökat behov av rörelse och action, kan uppfattas som osocialt (eller till och med asocialt) och onaturligt (Newkirk, 2002, s. 25-29, 47-49, 53, 57-58, 64, 67), eller som Newkirk formulerar problemet:

How, after all, can an activity that is socially isolating, that produces no visible product, and that makes no visible demands on the body claim to be a *superior* form of learning? By what standard does the vicarious activity of reading trump actual social activity? How can ”adventures” in reading be anything but pale imitations of *real* adventures, like jumping from a train trestle or running a 400-meter dash?

Newkirk, 2002, s. 54

För det andra menar Newkirk att synen på viss läsning och vissa läsare är elitistisk och laddad med underliggande föreställningar om läsaren och läsningen som moraliskt och intellektuellt överlägsna och där det enda målet är att bli en god, moraliskt högtstående människa utan att vägen dit, läsningen i sig, ska vara särskilt givande eller njutbar – föreställningar som snarare verkar avskräckande (Newkirk, 2002, s. 63-64). Ungdomar kommer således att välja bort läsning till förmån för, i deras tycke, roligare och mer givande sysselsättningar så länge vuxenvärlden inte lyckas övertyga dem om att läsningen i sig – oavsett eventuella mål – kan vara rolig och njutningsfull och denna frånvarande läslust kommer i sig att påverka läsfärdigheten negativt (Newkirk, 2002, s. 65).

Summan av delarna blir att läsning av så kallad god litteratur höjs ovan andra sysselsättningar och konst- och underhållningsformer samt att den litterära upplevelsen hierarkiseras: olika genrer och litterära aktiviteter betraktas och behandlas olika – och de lägsta stegen på trappan tillfaller genrer som generellt tilltalar pojkar – samtidigt som långt ifrån all litteratur kan eller ens vill göra anspråk på att leda till den moraliska upphöjdhet som ibland tillskrivs god litteratur (Newkirk, 2002, s. 70, 73, 75-76, 79); genrerna längst ned i hierarkin kan i sin tur användas för att utöva motstånd mot auktoriteter i vuxenvärlden (Bourdieu, 1984, s. 34, refererad i Newkirk, 2002): de blir platser där barnen skapar sina egna världar med sina egna

regler, fria från vuxna, där vuxnas misstykke är en del av spelreglerna (Newkirk, 2002, s. 117-118). Egenhändigt författade berättelser kan också vara ett sätt att bygga och upprätthålla sociala relationer med jämnåriga: sådana berättelser kan tolkas som uttryck för makt men bör i stället, enligt Newkirk, tolkas som ett sätt att, inom ramarna för pojkrollen, uttrycka uppskattning och tillgivenhet (Newkirk, 2002, s. 123, 125-129). I händelse av att flickor medverkar i berättelserna kan det vara ett sätt för pojkarna att inför kompisarna separera sig själva från det andra könet *och* uttrycka nyfikenhet för flickorna *samtidigt* (Newkirk, 2002, s. 128-130).

Idealbilden av den goda läsaren, menar Newkirk, är en läsare som läser god skönlitteratur på ett särskilt sätt, en föreställning som påverkar elevernas bild av sig själva som läsare och får dem att definiera sig själva som icke-läsare, trots att de i själva verket läser en hel del – bara inte god skönlitteratur på ett djupt och kontemplativt sätt (Newkirk, 2002, s. 74). Detta ger att frågan om läsning och litteratur är en fråga om klass och makt där standarderna fastställs och hierarkierna konstrueras av en utbildad elit (Newkirk, 2002, s. 91, 96). Denna elit betraktar de lägre klasserna som alltför lättpåverkade för att kunna hantera sådana ämnen som avhandlas i populärkulturen, till exempel sex och våld, emedan samma ämnen accepteras i finkulturen därför att det är ämnat för en publik som, i egenskap av att den är en utbildad elit, kan ”approach the book ... with the proper aesthetic distance” (Newkirk, 2002, s. 95-97, citat s. 96). Krasst leder det till att de högre klasserna beslutar vilken kultur de lägre klasserna anses ha rätt att, eller anses kunna, konsumera, en praktik som är minst lika gammal som och hänger samman med motsättningen mellan fin och populär kultur i stort (Newkirk, 2002, s. 95-97). De lägre klasserna – och framför allt barn och då särskilt pojkar – kan alltså, från detta perspektiv, betraktas som oförmögna att tolka, sälla och hantera den information som förmedlas i populärkulturen eller genom vissa medier som pekas ut som fördummande, till exempel TV och seriemagasin (Newkirk, 2002, s. 90, 95-99).

Statistiska undersökningar och utgångspunkter

I litteraturutredningen (SOU 2012:65) finns referenser till en mängd statistiska undersökningar, både nationella och internationella, som rör såväl läsfärdighet och läsvanor som bokbranschen i stort. Denna statistik har tagits fram på en mängd olika sätt – Nordicom och Statistiska centralbyrån förlitar sig på intervjuer/telefonintervjuer medan SOM-institutet begagnar sig av enkäter – och även frågeställningar, kontext och målgrupp skiljer sig åt (Höglund, 2012, s. 51-52). Det statistiska materialet är mycket omfattande och jag redogör för den statistik som jag finner relevant under analysens gång, men jag vill ändå kort sammanfatta och redogöra för de statistiska undersökningar och utgångspunkter som redovisas i *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och som är relevant för min senare diskursanalys. Eftersom statistiken endast behandlas översiktligt i utredningen har jag, i avsnittet nedan, i vissa fall vänt mig till forskningsantologin *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (SOU 2012:10) eller direkt till statistikinstitutet. De diagram som presenteras i bilaga 1-3 bygger på statistikinstitutens rådata. Det primära syftet med det här avsnittet är att visa vilken statistik som lyfts fram av litteraturutredningen som viktig, men jag vill även underlätta för läsaren som i och med detta avsnitt får den statistiska bakgrunden.

IEA/PIRLS

Forskningssammanslutningen *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) grundades i slutet av 1950-talet och dess syfte är att utveckla verktyg för, utföra och göra internationella jämförelser mellan studier av studieresultat (Rosén, 2012, s. 112). Sedan tillkomsten har 9- och 10-åringars läsfärdigheter studerats vid fyra tillfällen – 1971, 1991, 2001 och 2006 – men sedan 2001 utförs studier av läsfärdigheterna i denna grupp var femte år och denna studie har fått namnet *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) (Rosén, 2012, s. 112). Undersökningarna har under åren sett lite olika ut och är inte helt och hållet jämförbara (SOU 2012:65, s. 50) men i PIRLS finns inbyggda möjligheter att jämföra resultaten från år till år (Rosén, 2012, s. 116). Trots detta finns det sedan de första testerna 1971 en trend som visar en successiv försämring av tredje- och fjärdeklassarnas läsfärdigheter (SOU 2012:65, s. 50; Bilaga 4). De resultat som är daterade före 1991 ska, på grund av mätosäkerhet, tolkas med försiktighet, men därefter sker en desto mer pålitlig och i allra högsta grad anmärkningsvärd försämring: fjärdeklassarna presterade år 2006 på en nivå som motsvarade tredjeklassarnas prestationer år 1991 (SOU 2012:65, s. 51; Bilaga 4). Vad gäller skillnaden mellan könen så är den relativt konstant över tid – den har ökat mycket långsamt från studiens begynnelse och så lite att några slutsatser inte kan dras (SOU 2012:65, s. 52; Bilaga 4).

PISA

Programme for International Student Assessment (PISA) är en internationell studie som sedan år 2000 görs var tredje år av Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD) och involverar ungefär en halv miljon 15-åringar (Fredriksson, 2012, s. 95). I studien undersöks 15-åringarnas färdigheter i naturvetenskap, matematik och läsning och vid varje studietillfälle väljs ett av dessa ämnen ut som huvudområde och studeras mer ingående – åren 2000 och 2009 var läsning huvudområde, vilket ger en möjlighet att se förändringar och jämföra resultat över tid (Fredriksson, 2012, s. 95). I 2009 års studie deltog ungefär 470 000 elever, ett representativt urval från de 65 deltagande ländernas totalt 16 miljoner 15-åringar, och de svenska eleverna var 4 567 till antalet och de hade valts ut från 189 skolor (Fredriksson, 2012, s. 96).

På lästesterna testas det som i PISA kallas för *reading literacy* vilket enligt PISA:s definition och ramverk är ”förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2012, s. 29, citerad i Fredriksson, 2012, s. 96) och i undersökningen testas tre huvudsakliga dimensioner av *reading literacy* – textprocesser, sammanhang och olika slags text – vilket dels möjliggör tester av den generella läsförmågan, dels tester av läsförmåga kopplat till olika sorters texter (löpande och icke-löpande; tryckta och, sedan 2009, digitala) och läsprocesser; dessa läsprocesser delas i sin tur in i förmågan att ”söka och inhämta information i texten, sammanföra och tolka det lästa samt reflektera och utvärdera en text och relatera den till sina egna erfarenheter” (Fredriksson, 2012, s. 96, kursivering enligt original).

Jämfört med övriga i studien deltagande OECD-länder har svenska 15-åringar, från studiens begynnelse och fram till och med 2006, visat sig ha en god läsförståelse då

de har presterat över det sammanlagda medelvärdet för de deltagande OECD-länderna (SOU 2012:65, s. 52-53). Dock har deras resultat sjunkit från inledande 516 poäng år 2000 till 507 poäng år 2006 (OECD-medelvärdet har i alla år varit 496 poäng) för att till slut hamna på 497 poäng, alltså i nivå med genomsnittet i hela OECD, i den senast färdigställda studien vilken ägde rum 2009 (SOU 2012:65, s. 52-53). 24 länder deltog i PISA-studien både år 2000 och 2009 och Sverige är ett av fyra länder där läsfärdigheten har minskat, men bara Irland har haft en större resultatsänkning än Sverige (SOU 2012:65, s. 52).

Svenska 15-åringar har sedan år 2000 försämrat sina resultat på samtliga delskalor och försämringen är som störst på delskalan ”sammanföra och tolka”, vilket även betraktas som läsprocessens mest avancerade aspekt (SOU 2012:65, s. 54). Flickorna har hela tiden presterat bättre än pojkarna och skillnaden har över tid ökat på samtliga delskalor; störst är skillnaden på delskalan ”reflektera och utvärdera” om än marginell år 2009 jämfört med år 2000 – dock har både flickornas och pojkarnas medelvärden sjunkit på samtliga delskalor, även om flickornas minskning av förmågan att ”söka och inhämta information” endast är en poäng år 2009 jämfört med år 2000 (SOU 2012:65, s. 54).

Elevernas läsfärdigheter klassades på en femgradig skala i den studie som gjordes år 2000, men i studien 2009 tillkom ytterligare två steg: den lägsta nivån delades upp i två nivåer (1a och 1b) för att tydliggöra bilden av de svagaste läsarna och så tillkom en nivå i toppen av skalan (nivå 6) för att tydliggöra bilden av de starkaste läsarna, dock slås nivå 1a och 1b respektive nivå 5 och nivå 6 ihop i jämförelsen mellan 2000 och 2009 års studier (Fredriksson, 2012, s. 100). Den som har en läsfärdighet som ligger lägre än på nivå 2 kan i regel förstå en enkel text men har svårigheter att förstå en mer krävande sådan – särskilt framträdande blir svårigheterna när läsaren, utöver att förstå det lästa, även ska tolka och sammanföra det som lästs samt reflektera över, relatera till och utvärdera texten (SOU 2012:65, s. 55). I 2009 års PISA-studie hamnade 17 procent av de svenska deltagarna på en så låg nivå, jämfört med 13 procent år 2000 (Fredriksson, 2012, s. 100), och utredningen gör här en jämförelse med vårt grannland Finland, där endast åtta procent av 15-åringarna presterar under nivå 2 (SOU 2012:65, s. 55).

Av de elever som presterar under nivå 2 är skillnaden stor mellan gruppen flickor och gruppen pojkar och den har dessutom ökat över tid: i 2000 års PISA-studie presterade 7,8 procent av flickorna och 16,8 av pojkarna på en så låg nivå; i 2009 års studie var andelen 10,5 respektive 24,2 procent (SOU 2012:65, s. 55).

I 2009 års PISA-studie undersöktes den digitala läsfärdigheten för första gången, vilket gjordes utanför den vanliga studien med ett test som dels undersöker läsfärdighet så som den undersöks i den vanliga studien men med ett tillägg där deltagarna även testas för sin förmåga att navigera digitalt (SOU 2012:65, s. 57). I denna del av PISA-studien var de svenska 15-åringarnas prestationer bättre än på de vanliga läsfärdighetstesterna: skillnaderna mellan pojkarnas och flickornas resultat var mindre än på de traditionella testerna (26 respektive 46 poäng) och med ett medelvärde på 510 poäng var deras resultat signifikant bättre än OECD-ländernas genomsnitt på 499 poäng; Sverige hade dock signifikant lägre medelvärde än Australien, Nya Zeeland, Japan och Sydkorea (SOU 2012:65, s. 57). Korrelationen

mellan studiens olika tester är hög, men det fanns inget statistiskt signifikant samband mellan den digitala läsförmågan och datoranvändning hemma eller i skolundervisningen – bäst på detta test var elever som använde datorn måttligt, medan skolelever vars skolor i stor utsträckning begagnade sig av datorer i ämnen som naturkunskap och matematik fick desto sämre resultat (Statens skolverk, 2011:361, refererad i SOU 2012:65, s. 57).

Nordicoms mediebarometer

Kunskapscentret Nordicom utarbetar varje år statistik över medieanvändningen i Sverige och undersökningarna syftar till att beskriva befolkningens medievanor (Nordicom, 2011). Undersökningarna innehåller således en mängd olika frågor och Nordicom inkluderar såväl skolböcker som facklitteratur i sin statistik (Höglund, 2012, s. 51). I Nordicoms undersökningar är bokläsningen relativt stabil över tid trots teknikens framsteg och tillkomsten av nya medier och männens och kvinnornas grafer följs i det stora hela åt, det vill säga att män läser mindre än kvinnor men att denna skillnad är tämligen konstant (Nordicom, odaterad1; Bilaga 1).

I Nordicoms statistik går det även att utläsa att åldersgruppen 9-14 år läser mest, liksom gruppen högutbildade, men man kan se en trend som tyder på att lågutbildade läser alltmer och att läsningen sjunker i den högutbildade delen av befolkningen (Nordicom, 2012; Nordicom, odaterad2). Utöver att det i statistiken går att utläsa att kvinnor läser mer än män överlag, särskilt i fråga om skönlitteratur, kan man även se att skillnaden inte är fullt lika påtaglig i termer om annan facklitteratur eller den något vaga kategoriseringen "[a]nnan bok" (Nordicom, odaterad3).

År 2010 läste flickor i åldrarna 9-17 år mest skönlitteratur och pojkar i samma ålder näst mest och till och med något mer än kvinnor i åldrarna 18-79 år; vidare syns en något sjunkande trend i läsningen av skönlitteratur (Höglund, 2012, s. 57). Vad gäller facklitteratur läste pojkar i åldrarna 9-17 år mer facklitteratur än flickor i samma ålder, medan män och kvinnor i åldrarna 18-79 år läste facklitteratur i betydligt mindre utsträckning än ungdomarna men sinsemellan lika mycket; här är trenden i stället något stigande, framför allt i den yngre åldersgruppen (Höglund, 2012, s. 58). Det som är en aning vanskligt med den här statistiken är att den är fördelad på endast två åldersgrupper, men det vi kan se är att minderåriga pojkar i ganska stor utsträckning faktiskt läser både skön- och facklitteratur – men att de tappar läsningen någon gång efter 18-årsåldern, det vill säga efter gymnasiet.

Undersökningarna av levnadsförhållanden

Statistiska Centralbyrån undersöker, genom telefonintervjuer, löpande levnadsförhållandena i befolkningen från 16 års ålder och uppåt (Statistiska centralbyrån, odaterad). Till och med år 2005 gjordes dock främst besöksintervjuer; år 2006 gjordes besöksintervjuer med hälften av deltagarna och telefonintervju med den andra hälften men från och med år 2007 samlas statistiken in främst genom telefonintervjuer (Statistiska centralbyrån, 2011a & 2011b; Bilaga 2).

I likhet med Nordicoms undersökningar ligger bokläsandet i Statistiska centralbyråns statistik relativt stabilt över tid. Dock avviker andelen läsare kraftigt: enligt Nordicoms undersökning läste nästan 60 procent av befolkningen böcker en

genomsnittlig vecka år 2007 (Bilaga 1), men enligt Statistiska Centralbyrån är samma siffra strax under 40 procent (Bilaga 2). Två rimliga förklaringar till denna diskrepans är att Nordicoms informanter är så unga som nio år och därmed fortfarande går i skolan, medan Statistiska Centralbyråns yngsta informanter är 16 år; den andra förklaringen är att Nordicom explicit räknar med ljud-/talböcker medan Statistiska Centralbyrån bara frågar om ”böcker”.

Statistiska Centralbyrån för även statistik över hur stor andel av befolkningen som inte läser alls och i denna statistik kan man se att 37,5 procent av männen och 19,5 procent av kvinnorna (totalt 28,5 procent av befolkningen) aldrig läser böcker (Statistiska centralbyrån, 2012; Bilaga 2).

SOM-institutet

SOM-institutet vid Göteborgs universitet utarbetar statistik över befolkningens värderingar, vanor och beteenden i fråga om samhälle, opinion/politik och medier (SOM-institutet, 2010). Före 2009 var de yngsta deltagarna 15 år, därefter är de 16 år; åren 1989 till 1991 var den övre åldersbegränsningen i urvalsgruppen 75 år och mellan 1992 och 1999 var åldersbegränsningen 80 år (Hägglund & Vernersdotter, 2012, tabell 10a & 10b). Datainsamlingen sker i huvudsak per post, men sedan 2011 går det även att fylla i enkäter digitalt, och påminnelser och eventuella uppföljningar görs per telefon (SOM-institutet, 2012). Det framgår inte tydligt hur SOM-institutet definierar ”bok”.

I Nordicoms och Statistiska Centralbyråns statistik var läsningen tämligen stabil över tid. I SOM-institutets statistik syns i stället en ganska kraftig stigning från 1997-1998, med en tillfällig sänkning av männens läsning 1999, fram till 2005-2006 då grafen planar ut och till och med sjunker något, för att sedan stiga igen (Bilaga 3). SOM-institutet analyserar dock inte denna förändring närmare, men sänkningen av bokmomsen som gjordes 2002 kan vara orsaken till att kurvan fortsätter att stiga – det är dock intressant att motsvarande höjning inte syns hos Nordicom eller Statistiska Centralbyrån. Trots att SOM-institutet presenterar de mest ojämna graferna kan vi även här konstatera att män läser mindre än kvinnor – och har gjort så under en mycket lång tid – men att skillnaden ändå är relativt konstant.

I sin statistik intresserar sig SOM-institutet även för de som jag skulle vilja kalla ”sällanläsare”, det vill säga de som läser ibland, vilket är intressant eftersom den teoretiska skillnaden mellan en ”veckoläsare” och en ”sällanläsare”, enligt definitionen ”läst bok de senaste tolv månaderna (men inte så mycket som en gång i veckan)”, endast är ett fåtal böcker (Bilaga 3).

Teori och metod

Samhället och dess invånare påverkas av texter: relationer mellan människor och våra föreställningar om hur vårt samhälle ser ut – eller borde se ut – formas till stor del av texter (Boréus, 2011a, s. 131-132), där begreppet ”text” i termer om diskursanalys definieras som ”meningsbärande teckensystem” som utöver skriftlig text också kan innefatta till exempel filmer och bilder (Bergström & Boréus, 2005a, s. 16) – inom den poststrukturalistiska traditionen kan till och med socialt liv betraktas som texter (Miegel & Johansson, 2002, s. 184) – och kultur spelar en stor roll i skapandet, upprätthållandet och reproducerandet av sociala normer, strukturer och maktförhållanden (Miegel & Johansson, 2002, s. 265, 271). Språket används för att kategorisera och tolka vår omvärld och dessa kategoriseringar och tolkningar påverkar andra människor (Boréus, 2011b, s. 151).

Både begreppet ”diskurs” och begreppet ”diskursanalys” är komplicerade: de är breda, tvärvetenskapliga, multidisciplinära och därmed svårdefinierade varför det saknas konsensus kring vad en diskurs egentligen är eller hur en diskursanalys ska utföras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7). En rimlig definition är att ”en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther & Jørgensen, 2000, s. 7, kursivering enligt original) och enligt den smalaste tolkningen innebär en diskursanalys endast en textanalys utan att analysen relateras till sin omvärld, en tolkning av diskursbegreppet som främst används inom lingvistik (Fairclough, 1992, s. 3; Bergström & Boréus, 2005b, s. 307).

I diskursanalysen lyfter man alltså fram företeelser och undersöker vad som sägs om dem och vilka praktiker som utvecklas kring dem – vi säger att dess utgångspunkt är konstruktivistisk – men beroende på hållning och inriktning kan man även säga att företeelserna påverkar oss, vårt agerande och vårt språk men oavsett utgångspunkt är språket alltid centralt för diskursanalys (Boréus, 2011b, s. 151). En diskurs är alltså en språklig praktik där vårt sätt att kategorisera och tala styrs av regler och regelbundenheter (Boréus, 2011b, s. 151), diskursen kan sägas innehålla ”ett antal försanthållanden om hur vi ser på världen” (Bergström & Boréus, 2005b, s. 311), men diskursen är inte enbart reflekterande utan även konstruerande: en diskurs bildar nyckelbegrepp och betraktar människorna i diskursen som sociala subjekt som inom diskursen agerar i förhållande till varandra och diskursanalysen syftar till att undersöka diskursens sociala konsekvenser (Fairclough, 1992, s. 4-5). Från en socialkonstruktionistisk synpunkt når vi verkligheten endast genom vårt språk med vilket vi skapar och ger betydelse till våra representationer av den (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 15).

Diskursanalysens rötter

Ursprunget till idéerna om språkets betydelse för konstruktionen av verkligheten finner vi hos Ferdinand de Saussure som ansåg att relationen mellan språket och verkligheten är godtyckligt, eller arbiträr (Jørgensen & Phillips, 2000, s. 16), det vill säga att verkligheten inte gör några anspråk på att uttryckas eller tolkas på ett visst sätt utan den tilldelas uttryck, tolkningar och betydelser av oss i enlighet med de sociala konventioner vi lever under: de ord vi använder saknar egentlig förbindelse med de ting som ordens betydelse refereras till, men genom sociala konventioner har vi kommit överens om vad orden syftar till och betyder och ordens betydelse och värde kommer till genom dess relationer till och skillnader från andra ord (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 16). Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips använder i sin bok *Diskursanalys som teori och metod* ordet "hund" som exempel för att förklara Saussures tankegångar: våra sociala konventioner säger oss att en "hund" är ett djur på fyra ben "som säger vov" och det befinner sig i en struktur (*langue*) där det får sin betydelse i egenskap av de ord ("tecken") som det skiljer sig från, såsom "mus" och "katt" men även ord som liknar det, som till exempel "huld" och "hand" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 16). Enligt Saussure är *langue* beständigt och den ena av språkets två nivåer, där den andra nivån är *parole* – vårt faktiska språkbruk som bygger på *langue* men som anses vara alltför instabilt och påverkat av den enskilda individen för att kunna utgöra ett studieobjekt varför *langue* är det objekt som studeras inom språkvetenskapen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 16-17).

Saussures idéer har sedan levt vidare men modifierats: inom poststrukturalismen anser man fortfarande att orden ("tecknen") får sin betydelse i relationerna till varandra inom en struktur, men poststrukturalisterna har övergett föreställningen om *langue*, alltså att språket skulle vara en fullständig och beständig struktur, och därtill suddat ut gränsen mellan språkstrukturen (*langue*) och språkbruket (*parole*) (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 17) – orden ("tecknen") får även enligt poststrukturalistisk teori sin betydelse i förhållande till andra ord men detta förhållande, och därmed ordens betydelse, kan förändras beroende på sammanhanget (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 17). Winther Jørgensen och Phillips använder ordet "arbete" som exempel: "arbete" kan å ena sidan befinna sig i motsatsförhållande till "fritid" men å andra sidan även vara motsatsen till "passivitet", till exempel "trädgårdsarbete", eller till "bortträngning", till exempel "sorgearbete" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 17). Om strukturalisterna ansåg att språkets strukturer (*langue*) var oföränderliga så menar poststrukturalisterna att språket visst har strukturer men att dessa är tillfälliga och kan vara motsägelsefulla och att det är just i språkbruket (*parole*) som dessa strukturer skapas, upprätthålls, reproduceras och förändras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 18).

Legitimitet och utestängningsmekanismer

Det går inte att skriva om diskursanalys eller socialkonstruktionism utan att nämna Michel Foucault vars bidrag, eller kanske snarare grund, till fältet består av såväl teorier och begrepp som empiriska studier (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 19). Foucaults arbete brukar delas upp i två löst sammansatta och delvis överlappande faser: den arkeologiska fasen, vilken är den tidiga fas som bland annat innehåller

teorier kring diskurser, och den senare genealogiska fasen som innehåller teorier om makt och kunskap (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 19-20).

Enligt Foucaults teorier är diskursen en uppsättning regler som beskriver vissa kunskaper – främst etablerade sådana – som legitima och andra som illegitima, vilket avgör vem som anses ha auktoritet (Bergström & Boréus, 2005b, s. 309, 311-312; Boréus, 2011a, s. 140). Diskursers tillkomst leder till upprättandet av utestängningsmekanismer – där den legitima kunskapen är drivande, upprätthållande och styrande – som i sin tur kontrollerar människor genom att reglera vilka åsikter som är acceptabla (Bergström & Boréus, 2005b, s. 309, 311-312; Boréus, 2011a, s. 140). Detta sker genom att åsikter och företeelser kategoriseras som antingen A eller B – rätt eller fel, sjukt eller inte sjukt, tradition eller inte tradition, men Foucaults maktbegrepp är rörligt och ger även utrymme för motstånd (Bergström & Boréus, 2005b, s. 309, 311-312; Boréus, 2011a, s. 140). Foucault följer med andra ord de socialkonstruktionistiska premisserna som ju gör gällande att vår kunskap om världen är subjektiv: en sanning är något som vi konstruerar diskursivt och vad som betraktas som sant bestäms av den rådande kunskapsregimen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 19-20). Makt är alltså ett centralt begrepp hos Foucault då makten utgör grunden för den sociala omvärlden – och utgör således även grunden för diskurser – och avgör vad som är legitimt och vad som är illegitimt och den är därför på samma gång både begränsande och produktiv: makt förutsätter kunskap, kunskap förutsätter makt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 20).

What is the Problem Represented to be?

Carol Lee Bacchi, professor i politisk teori med särskilt intresse för policystudier, bygger sitt arbete på Foucaults diskursteori (Bacchi, 2009, s. 26-31) och menar med sin fråga *What is the Problem Represented to be?* (WPR) att beskrivningen av problemet påverkar vilka lösningar som föreslås och att varje policyförslag uttalat eller underförstått diagnostiserar de problem som policyåtgärden är satt att lösa: policyproblem är alltså beroende av hur de framställs och inte av sig själva existerande eller existerande oberoende av eventuella policydiskussioner (Bacchi, 1999, s. 1; Boréus, 2011b, s. 155), även om politiska frågor ofta behandlas som om det bara finns en tolkning och ett svar, som om problemet existerade oberoende av hur vi pratar om det (Bacchi, 1999, s. 1). Bacchis utgångspunkt är därför att det är lönlöst att betrakta problem som oberoende av hur vi diskuterar dem och att varje problemställning även innebär en tolkning som i sin tur innebär att vi gör val och bedömningar som kommer att påverka (Bacchi, 1999, s. 1). Vidare innebär en problematisering per automatik ett förenklande av sakfrågan (Bacchi, 2009, s. xii). Syftet med Bacchis analysverktyg är därför att på ett strukturerat sätt synliggöra och ifrågasätta premisser som mer eller mindre omedvetet verkar djupt under ytan, ligger till grund för föreställningar som tas för givna och som, i form av lagstiftning och policydokument, styr våra liv – ”the goal is to understand policies *better than* policy makers” (Bacchi, 2009, s. xiii-xv, xix; citat s. xix). Bacchi lyfter även medias roll i formuleringen av problem: ”[The] media is notorious for putting a particular ‘slant’ on issues. Hence, we are not surprised to find that newspaper reports offer particular understandings of a ‘problem’” (Bacchi, 2009, s. xvii).

Analysverktyget WPR bygger på sex på förhand bestämda frågor (Bacchi, 1999, s. 12-13, citat):

1. What is the "problem" of ... represented to be either in a specific policy debate or in a specific policy proposal?
2. What presuppositions or assumptions underlie this representation?
3. What effects are produced by this representation of the problem? How are subjects constituted within it? What is likely to change? What is likely to stay the same? Who is likely to benefit from this representation?
4. What is left unproblematic in this problem representation?
5. How would 'responses' differ if the problem were thought about or represented differently?

Analysverktyget utvecklades sedan i boken *Analysing Policy* (2009) och då tillkom följande fråga (Bacchi, 2009, citat s. xii):

6. How/where has this representation of the "problem" been produced, disseminated and defended? How could it be questioned, disrupted and replaced?

I det utvecklade analysverktyget ställs även frågan "How has this 'representation' of the problem come about?" (Bacchi, 2009, s. xii), vilken enligt min bedömning i mitt fall blir en så stor och komplex fråga att besvara att jag av tid- och utrymmesskäl lägger den åt sidan. I analysdelen har jag även översatt och förkortat frågorna för att göra dem mer passande som rubriker.

Tillvägagångssätt

Analysen utgår ifrån relevanta kapitel i litteraturutredningen Läsandets kultur (SOU 2012:65): utöver sammanfattningen har jag även fördjupat mig i kapitlen ett till och med kapitel fyra ("Inledning", s. 29-38; "Läsvanor och läsfärdighet", s. 39-65; "Litteratur i skolan", s. 67-99, samt "Insatser för att främja läsning", s. 101-138) samt kapitel 14 ("Bedömningar och förslag", s. 383-441); kapitlen fem till och med 13 behandlar främst produktion, utgivning, bokhandel, tidskrifter och internationella frågor och faller därför utanför ramarna för min analys. De berörda kapitlen har jag läst flera gånger och under läsningen har jag ställt analysverktygets frågor till texten, strukit under i texten och fört anteckningar vid sidan av. Jag har även haft tillgång till utredningen digitalt och har därför kunnat söka efter nyckelbegrepp.

De artiklar som utgör diskussionen om litteraturutredningen har jag funnit via Retriever, ett webbaserat verktyg för nyhetsbevakning som ägs av Tidningarnas Telegrambyrå (TT) och dess norska motsvarighet Norsk Telegrambyrå (NTB). I Retriever använde jag söksträngen "litteraturutredningen AND pojkar". Denna sökning resulterade i 48 artiklar, varav 18 sällades bort på grund av att de var dubletter (webbversioner av tryckta artiklar som också publicerats i tryckt media), föll utanför intresseområdet (till exempel en artikel med rubriken "Samlas för att se hästar slåss"), eller snarare var att anse som notiser (korta, neutrala telegram). Alltså består analysmaterialet av 30 artiklar. De har numrerats i bokstavsordning på författarens efternamn, från A1 till A30, och i analysen refererar jag till artiklarnas respektive nummer. Detta har gjorts dels för att lättare kunna referera till ett stort antal artiklar utan att fylla texten med långa referenser, dels för att jag, i och med att

jag gör en diskursanalys, vill lägga fokus på texten och dess innehåll i stället för dess författare. För jämförelsens skull gjorde jag även en sökning på ”litteraturutredningen AND flickor”, vilken resulterade i nio sökträffar, varav sex av dessa artiklar redan ingick i mitt tidigare urval.

Artiklarna läste jag flera gånger medan jag sökte efter och strök under uttalanden om pojkar, föräldrar, lärare, skolan och läsning. Även här ställde jag analysverktygets frågor till materialet och baserat på vad jag fann i artiklarna grupperade och omgrupperade jag dem beroende på fråga jag för tillfället behandlade i min uppsats.

Utredningen lades ut på remiss och när svarstiden gick ut den första mars 2013 hade 132 remissvar inkommit (Regeringskansliet, 2013). På fråga Q6 använder jag mig av sådana remissyttranden för att visa hur problemformuleringen har kritiserats och försvarats av olika myndigheter och institutioner. Tid och utrymme tillåter inte en fullständig genomgång av dessa remissvar, varför jag har valt att lyfta de remissyttranden som rör kapitel ett till och med kapitel fyra samt kapitel 14 och tydligast anknyter till de problemformuleringar som framkommit i analysen. Jag läste samtliga 132 remissyttranden samtidigt som jag ställde frågor som överensstämde med Q6 och valde ut sådana remissyttranden som i klartext försvarar eller kritiserar de problemrepresentationer som jag under analysens gång identifierat, allt som allt 35 yttranden. Även remissvaren har numrerats, från R1 till R35, av samma anledning som jag numrerat artiklarna.

Under analysens gång försökte jag, inledningsvis, att strikt besvara frågorna en i taget, men då frågorna (och deras svar) överlappar varandra och det var ofrånkomligt att arbeta på alla frågor samtidigt, övergick jag snart till att i stället i huvudsak fokusera på en fråga i taget i turordning.

Då litteraturutredningen är utgångspunkten har jag, i min analys, inlett med att analysera den och därefter analyserat tidningsartiklarna. Sist har jag analyserat remissyttrandena – de kommer in i analysen först i den sista frågan.

Avgränsningar

Jag har avgränsat mig till artiklar publicerade från tiden för utredningens offentliggörande på Bokmässan i slutet av september 2012 till och med hela oktober 2012. Vidare har jag avgränsat mig till textburet material i nyhetsmedia, vilket helt och hållet en fråga om tid då de tidsramar jag har att hålla mig inom inte ger utrymme för den tid som avlyssning, transkribering och tolkning av radio- och TV-inslag skulle kräva. I den mån jag ändå refererar till Sveriges Radio eller andra ljudmedier gäller referensen den skrivna artikel som finns i anslutning till inslaget. Vissa artiklar har publicerats både i tryckt tidning och på internet och i dessa fall har analysen utgått från den tryckta versionen. Eftersom jag vill undersöka just samtalet om och kring pojkar och pojkars läsning har jag avgränsat mig till artiklar som nämner ”pojkar” i samband med ”litteraturutredningen”.

Det finns för och nackdelar med alla avgränsningar. I och med att jag bortser från diskussioner i radio och TV finns risken att jag missar viktiga infallsvinklar och då jag inte analyserar bloggar kan jag missa det underifrånperspektiv som en personlig blogg kan bidra till. Fördelen, å andra sidan, är att analysen förhoppningsvis blir mer

stringent, samt att textburen media lever kvar längre (till exempel genom Retriever). Att jag endast sökt efter artiklar som nämner ”pojkar” gör att andra grupper inte kommer att synas i materialet i någon större utsträckning; å andra sidan är det en avgränsning helt i linje med mitt syfte att undersöka samtalet om pojkar.

Även i fråga om *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) var jag tvungen att behöva avgränsa mig. Utredningen har ett omfång på 627 sidor inklusive referenser och bilagor (endast utredningen utgör 450 sidor). Jag har därför gjort bedömningen att de fyra första kapitlen samt kapitel 14 kommer att vara mest relevanta för min undersökning. Det första kapitlet är en inledning som redogör för utgångspunkter, mål och arbetsformer, de övriga tre kapitlen heter i tur och ordning ”Läsvanor och läsfärdighet”, ”Litteratur i skolan” och ”Insatser för att främja läsning”. I kapitel 14 återfinns de sammanfattade bedömningarna och förslaget om ”Ett läslyft för Sverige”. Utöver detta kommer övriga kapitel att behandlas i den mån de berör mina frågeställningar.

I Q6 använder jag mig av remissyttranden för att visa exempel på hur problemformuleringarna har försvarats och kritiserats. Totalt inkom 132 remissyttranden av vilka jag använder mig av 35 stycken. Dessa har valts ut därför att de explicit behandlar de problemformuleringar som framkommit i analysen. Jag menar alltså att det i denna del av analysen inte är intressant att göra kvantitativa analyser av yttrandena och inte heller att analysera vad som inte sägs eftersom syftet är att visa exempel på hur problemformuleringen försvarats och kritiserats.

Empiriskt material

Den 24 mars 2011 gav regeringen Lena Adelsohn Liljeroth, kulturminister och chef för kulturdepartementet, i uppdrag att "tillkalla en kommitté med uppdrag att analysera litteraturens ställning" (SOU 2012:65, s. 3). Kommittén bestod av totalt 19 personer inklusive dess ordförande, riksbibliotekarie Tomas Lidman (SOU 2012:65, s. 3).

Slutbetänkandet som gavs titeln *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) överlämnades till Lena Adelsohn Liljeroth i september 2012 och presenterades på Bokmässan samma månad. Utredningens syfte var att "analysera litteraturens ställning idag och identifiera utvecklingstendenser som förväntas kunna påverka litteraturområdet framöver" samt att "lämna förslag på hur litteraturens ställning kan stärkas samt bl.a. bedöma och föreslå vilka statliga insatser som bör göras för att möta de utmaningar som teknikutvecklingen för med sig"; förhoppningen är att dessa förslag "leder till ett ökat läsande och ett rikt utbud av kvalitetslitteratur" (SOU 2012:65, s. 11). Utredningen omfattar 15 kapitel, fördelade på 450 sidor (627 sidor inklusive referenser och bilagor), och avhandlar såväl befolkningens läsvanor och läsfärdigheter och skolans arbete med litteratur som villkoren för bokbranschen och dess aktörer.

Läsandets kultur

Min analys av de utvalda kapitel som var att anse som relevanta för min uppsats, det vill säga sammanfattningen och kapitel ett till och med kapitel fyra samt kapitel 14, i litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) kan sammanfattas i följande punkter:

Kommitténs direktiv var att "analysera litteraturens ställning i dag och identifiera utvecklingstendenser som förväntas kunna påverka litteraturområdet framöver" samt att "lämna förslag på hur litteraturens ställning kan stärkas samt bl.a. bedöma och föreslå vilka statliga insatser som bör göras för att möta de utmaningar som teknikutvecklingen för med sig." Målet med kommitténs förslag är att "de leder till ett ökat läsande och ett rikt utbud av kvalitetslitteratur" (SOU 2012:65, s. 11).

I sin analys kommer kommittén fram till att litteraturen har en god ställning i Sverige på så sätt att befolkningens läsvanor befinner sig på en hög och stabil nivå, litteraturproduktionen i landet är den högsta någonsin och trots vår ringa storlek är våra litterära exportframgångar stora (SOU 2012:65, s. 11), men trots detta finns det ett och annat orosmoln, nämligen att de yngre generationernas, särskilt pojkars, läsvanor och läsfärdigheter har försämrats över tid samt de stora skillnader i läsvanor

som finns mellan samhällets olika socioekonomiska grupperingar (SOU 2012:65, s. 12, 383-384). Dessa orosmoln utgör bakgrunden till åtgärdsprogrammet "Ett läslyft för Sverige" vars syfte är att, under en femårsperiod, genom konkreta politiska åtgärder öka befolkningens läsfärdigheter och säkerställa deras tillgång till litteratur; särskild vikt läggs på läsfrämjande och läsfärdighetsutvecklande åtgärder i grundskolans lägre årskurser samt en ökad medvetenhet kring betydelsen av läsfärdigheter för samhällsdeltagande och utbildning i alla de grupper i samhället vars läsvanor är eftersatta (SOU 2012:65, s. 13). För att nå målen föreslås, i korthet, följande åtgärder (SOU 2012:65, s. 14-17):

- Läsombud på förskolorna
- Kompetensutveckling för lärare inom litteratur och då särskilt barn- och ungdomslitteratur
- Ökad och säkrad tillgång till skolbibliotekarier
- Litteratur och läsfrämjande åtgärder ska ingå i de lokala och regionala kulturplanerna inom kultursamverkansmodellen
- Läsfrämjande insatser utanför skolan ska samordnas
- Folkbildningens roll i det läsfrämjande arbetet ska stärkas
- Evenemang i bokhandeln ska stödjas
- Folkbiblioteken ska ges möjlighet att aktivt arbeta med e-böcker
- Biblioteksersättningen ska moderniseras
- Litteratur- och tidskriftsstödet ska omprioriteras och förses med ett maxtak
- Stödet till bokförlagens digitalisering av sin backlist ska utökas
- Översättningsstödet ska breddas för att stärka det internationella litteraturutbytet

Artiklar

De 30 artiklar som utgör mitt analysmaterial är fördelade enligt följer: sju artiklar har publicerats i rikstäckande nyhetsmedier (A3, A7, A8, A13, A17, A20, A29), åtta artiklar har publicerats i regionala tidningar (A4, A5, A9, A10, A22, A23, A25, A26) och nio artiklar har publicerats i lokaltidningar (A1, A11, A12, A14, A15, A18, A19, A27, A28). Resterande fem artiklar har publicerats i olika specialtidningar (A2, A6, A16, A21, A30). Elva artiklar har publicerats på kultur- eller nöjessidor (A3, A4, A11, A13, A15, A18, A19, A20, A22, A28, A29), tio artiklar har publicerats under rubriken "Debatt", "Ledare" eller "Opinion" (A1, A5, A7, A9, A10, A14, A16, A17, A26, A27), sex artiklar har publicerats under allmän nyhetsrubrik (A2, A6, A8, A12, A21, A25) och tre artiklar har publicerats under rubriker som inte förekom någon annanstans, nämligen "Skola" (A23), "Familjeliv" (A24) och "Språkligt" (A30).

De rikstäckande nyhetsmedierna är *SVT Nyheter* (nätupplagan), *Sveriges Radio* (nätupplagan, två artiklar), *Dagens Nyheter* (två artiklar), *Svenska Dagbladet* samt *Fria Tidningen*. De regionala tidningarna är *Arbetsbladet* (Gästrikland/Norduppland), *Nerikes Allehanda*, *Blekinge Läns Tidning*, *Hallandsposten*, *Västerbottens-Kuriren*, *Norrbottnens-Kuriren*, *Sveriges Radio Kronoberg* samt *Hela Hälsingland*. De lokaltidningar som förekommer i urvalet är *GT* (Göteborg), *Upsala Nya Tidning*, *Södra Sidan* (Stockholms södra förorter), *Länstidningen Södertälje*, *Arvika Nyheter*, *Helsingborgs Dagblad* (två artiklar),

Norrköpings Tidningar samt *Hufvudstadsbladet*. Sammantaget ger tidningarna en god täckning av landet, med viss övervikt i södra Sverige. De specialtidningar som förekommer i urvalet är *Skolvärlden*, *DIK* (fackförbund i kultur- och kommunikationsbranschen), *Kristdemokraten*, *Riksdag & Departement* samt *Skolledaren*.

Remissyttranden

Av de 132 remissvar som inkom till Regeringskansliet var det 35 som direkt rörde de problemformuleringar som framkom i analysen. Dessa 35 yttranden har jag, för denna sammanfattning, i likhet med förfarandet i sammanfattningen av artiklarna, grupperat för att ge en översikt över deras ursprung. De har kategoriserats som "Intresseorganisationer" (tio yttranden), "Kommuner, landsting och kommunförbund" (sex yttranden), "Myndigheter" (fem yttranden), "Länsbibliotek" (tre yttranden), "Fackförbund", "Universitet" samt "Bibliotek" (två yttranden vardera) och "Stiftelser" och "Förlag" (ett yttrande vardera). Att jag skiljer på "länsbibliotek" och "bibliotek" beror på att deras roller och uppdrag skiljer sig åt: länsbibliotekens uppdrag är främst att understödja bibliotekens arbete, till exempel genom att samordna projekt och stärka biblioteksutvecklingen, medan biblioteken är den instans som arbetar mer utåtriktat.

De tio intresseorganisationerna (R1, R3, R9, R15, R18, R22, R31, R32, R33, R34) är Administration av litterära rättigheter i Sverige (ALIS), Bibliotek i samhälle, Konstnärliga och litterära yrkesutövares samarbetsnämnd (KLYS), Läsrörelsen, Nationella skolbiblioteksgruppen, Seriefrämjandet, Svenska förläggareföreningen, Svenska läromedelsförfattares förbund, Svenska tecknare samt Svenskläraryrkesföreningen. I urvalet återfinns fem kommuner, landsting och kommunförbund (R10, R19, R20, R21, R25, R35): Landstinget Västernorrland, Regionförbundet Östsam, Region Halland, Region Västerbotten, Stockholms stad samt Örebro läns landsting. Vidare finns i urvalet fem myndigheter (R8, R16, R17, R23, R24) nämligen Institutet för språk och folkminnen, Myndigheten för kulturanalys, Myndigheten för tillgängliga medier, Sida samt Skolverket. Tre yttranden kommer vardera från studieförbund (R2, R28, R29) och länsbibliotek (R11, R12, R13): de förra är Arbetarnas bildningsförbund, Studieförbundet och Studieförbundet Vuxenskolan; de senare är Länsbibliotek Dalarna, Länsbibliotek Sörmland samt Länsbibliotek Uppsala. Två yttranden vardera kommer från kategorierna "Fackförbund" (R5, R14), "Universitet" (R7, R27) och "Bibliotek" (R26, R30) och dessa instanser är, i tur och ordning, DIK och Lärarnas riksförbund; Göteborgs och Stockholms universitet samt Stockholms stadsbibliotek och Svenska barnboksinstitutet (ett specialbibliotek). Till sist har stiftelsen Centrum för lättläst och förlaget En bok för alla lämnat ett yttrande var (R4, R6). Sammantaget ses flera aktörer från förlagsbranschen och bibliotekssfären samt organisationer och myndigheter som på olika sätt arbetar med kultur och kommunikation.

Här kan det vara på sin plats och förtydliga att det, av de 97 yttranden som inte finns med i urvalet, naturligtvis finns flera som kan placeras in i respektive kategori, men att dessa 97 yttranden har valts bort därför att de inte direkt resonerar kring de frågeställningar som lyfts i analysen.

Analys och resultat

Innan jag inleder min analys vill jag understryka att *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) är det mycket omfattande resultatet av ett gediget arbete på både bredden och djupet, särskilt som tidsramen har varit begränsad: utredningen har tagit 1,5 år från tillsättning till offentliggörande. Det råder ingen tvekan om att ambitionerna har varit höga. Utredningen är konstruktiv och blickar framåt.

Liksom en policy ger en förenklad, konstruerad, bild av verkligheten kan en policyanalys ge en förenklad bild av policyn, särskilt om man, som jag, går in för att analysera och problematisera endast en viss aspekt av en policy och än mer så när policydokumentet är så omfattande som litteraturutredningen faktiskt är. Analysverktyget är ju i sig en konstruktion vars syfte är att blottlägga diskurser. Med det sagt är jag medveten om att jag i min analys kan komma att lyfta frågor som befinner sig på detaljnivå eller på annat sätt faller utanför litteraturutredningens frågeställningar, något som från min sida kan betraktas som ett försök att synliggöra föreställningar kring och lyfta frågor om pojkar, män och läsning snarare än som en kritik mot utredningen i sig. Jag kan även konstatera att jag i stor utsträckning även lyfter frågan om hur vi pratar om litteratur eller vad vi pratar om när vi pratar om litteratur, men jag menar att resonemangen kring pojkar och pojkars läsning å ena sidan och skönlitteratur å andra sidan var omöjliga att frikoppla från varandra, vilket kommer att framgå i analysen nedan. Vidare kan jag, vad gäller analysen som sådan, konstatera att det var mycket svårt att hålla sig innanför de ramar som stipuleras av analysverktyget då frågorna – eller snarare deras svar – delvis kom att överlappa varandra.

Här kommer jag alltså att besvara de frågor som stipuleras av Carol Lee Bacchi (1999, s. 12-13; 2009, s. xii) och som jag redogör för i kapitlet ”Teori och metod”. För översiktens, enhetlighetens och rubriksättningens skull har jag här kortat ned dem och översatt dem till svenska.

I analysen nämner jag ibland tredje part, till exempel Skolverket eller Skolinspektionen. Det ska inte uppfattas som ett steg utanför det begränsade sammanhang jag analyserar, utan ska förstås som att dessa instanser tolkas av, refereras till och omtalas med litteraturutredningens röst. Analysen bygger alltså, i sin helhet, på påståenden som litteraturutredningen gör i *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) samt de artiklar och remissyttranden jag redogjorde för i det föregående kapitlet.

Hur formuleras problemet?

Trots att litteraturutredningen i sina mål och utgångspunkter anger att ”målet om ökat läsande bör förstås som att ***läsande i sig har ett egenvärde***, oavsett vad som läses” menar de att det inte är ”desto mindre sant att *vad som läses är också av stor betydelse*” (SOU 2012:65, s. 29, min fetstil, kursivering enligt original). Tillsammans med den frekventa förekomsten av begreppet ”kvalitetslitteratur”, vilket förekommer tolv gånger i inledningskapitlet (SOU 2012:65, s. 29-38) och uttalandet att en del av läsandets värde ligger ”bl.a. i den **estetiska upplevelsen** av verket och de specifika erfarenheter som därigenom förmedlas” (SOU 2012:65, s. 31, min fetstil), är det svårt att inte tolka litteraturutredningen som att viss litteratur ändå anses ha *lite mer* egenvärde än annan litteratur. Detta intryck förstärks när utredningen lyfter fram Skolverkets satsning ”Handledning för jämställdhet och kunskap” som syftar till att jämna ut skillnaderna mellan pojkars och flickors skolresultat genom att ”motivera pojkar till mer skönlitterär läsning” (SOU 2012:65, s. 72). Utredningen fastställer: ”En förutsättning för att utveckla läsförståelse är aktiv läsning. Särskilt skönlitteratur är av stor betydelse för att barn och unga ska känna lust till att läsa och utveckla en läsning som bidrar till mer avancerad läsförståelse” (SOU 2012:65, s. 401).

Skönlitteraturen lyfts alltså särskilt, trots att det i PISA-studien syns en positiv korrelation mellan alla sorters läsmaterial (dagstidningar, veckotidningar, serier, facklitteratur samt skönlitteratur) och läsfärdighet och trots att även läsning av facklitteratur anses vara betydelsefullt för läsförmågan (SOU 2012:65, s. 64-65). I PISA ses även ett samband mellan läslust och läsfärdigheter (SOU 2012:65, s. 63) och här pekas pojkar ut som särskilt problematiska: Det är ”särskilt problematiskt att [deras] lust att läsa har minskat signifikant sedan år 2000” och att Sveriges 15-åringar uppvisade låg läslust i PISA-undersökningen år 2009 anses bero ”framförallt på ... pojkarnas låga nivåer” (SOU 2012:65, s. 63), trots att både flickor och pojkar presterar under den genomsnittliga nivån i OECD (SOU 2012:65, s. 64).

Utredningen menar att skolan är en del av problemet och att eleverna får ta ett alltför stort eget ansvar: Skolinspektionen har i några granskningar på senare år ”konstaterat att förskolan bör utveckla sitt arbete med bl.a. läsning och litteratur”, till exempel genom att fundera över ”vad det skulle kunna tillföra att samtala med enskilda barn om böcker” (SOU 2012:65, s. 81), samt att förskolepersonal i många fall ser böcker som ett tidsfördriv snarare än som ett pedagogiskt verktyg (SOU 2012:65, s. 82). En annan granskning visar att en fjärdedel av förskolorna lade för stort fokus på fostran, men att de allra flesta förskolorna ändå läste högt och hade boksamtal – urvalet är dock inte statistiskt representativt för svenska förskolor (SOU 2012:65, s. 82). Konsensusprojektet som genomfördes under 2000-talet, ett forskningsprojekt i vilket 24 forskare ville ”belysa sådant som svenska forskare var eniga om när det gäller läs- och skrivsvårigheter och läs och skrivinläring” (SOU 2012:65, s. 84), visade dock att lärare inte snabbt nog uppmärksammar och hanterar läs- och skrivsvårigheter (SOU 2012:65, s. 85). Skolverkets och Skolinspektionens granskningar, utredningar och forskningssammanställningar visar bland annat att ”lärare ofta saknar kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur och skönlitteratur för vuxna” samt att ”undervisningen i stor utsträckning baseras på individuellt arbete och att elevers skönlitterära läsning är individuella projekt där eleverna sällan utmanas av läsningen” (SOU 2012:65, s. 87); lärarna saknar även möjligheter till samtal med kollegor och fortbildning kring ”ämnesdidaktiska frågor” (SOU 2012:65, s. 89). Vidare visar en

rapport från Skolverket att samtal kring texter och elevernas erfarenheter och tolkningar i relation till dem är sällan förekommande och att skolan alltför ofta, och främst under skolans tidigare årskurser, skjuter över ansvaret för läsinläringen på eleverna och deras föräldrar, samtidigt som insatser för färdigheter i läsning, skrivning och språk minskar i omfattning under de senare årskurserna (SOU 2012:65, s. 88). Flera skolor började redan i förskoleklassen att stimulera elevernas ”språkliga medvetenhet” men från cirka tio års ålder bestod den skönlitterära läsningen i huvudsak av tyst egen läsning eller lärarens högläsning utan att det som lästes kom att diskuteras närmare eller användas i undervisningen och det är främst tillgång snarare än ”didaktiska avvägningar” som styr valet av böcker (SOU 2012:65, s. 88). I skolans senare årskurser förväntas eleverna läsa sina böcker hemma – vilket lässvaga elever inte gärna gör – och inte sällan uppmanas eleverna att läsa böcker som de inte uppskattar (SOU 2012:65, s. 89). Generellt brister lärarna i arbetet med, bearbetningen av och kommunikationen kring de texter som används i undervisningen i svenska (SOU 2012:65, s. 89). Detta innebär att elever som är självgående, studiemotiverade och/eller kommer från studievana hem får ett försprång som de elever som har en bristande studiemotivation, ett stort behov av stöd och/eller kommer från studieovana hem har svårt att hinna ifatt. Det är i skenet av detta som problemformuleringen ska beaktas.

Utredningen lyfter alltså främst kvalitativ skönlitteratur över andra genrer (SOU 2012:65, s. 29-38) och menar att pojkar är särskilt problematiska på grund av sin låga läslust. Pojkarna anses explicit vara bära skulden till svenska 15-åringars prestationer i PISA-studien (SOU 2012:65, s. 63). Det ena knyts samman med det andra genom Skolverkets jämställdhets- och skönlitteratursatsning (SOU 2012:65, s. 72), men den primära problemrepresentationen är att pojkar inte läser tillräckligt mycket. Uttrycket ”lust att läsa” (SOU 2012:65, s. 63) antyder att det är en fråga om vilja. Problemformuleringen – att pojkar skulle vara särskilt problematiska (SOU 2012:65, s. 63) – förstärks i den efterföljande medierapporteringen. Med formuleringar som ”Pojkarna som inte vill läsa” (A9), ”Att vara pojke och läsa böcker är inte så tufft” (A23) och ”Det är lite så i kulturen som frodas bland pojkar, att man inte ska läsa” (A23) sker en diskursiv förflyttning av ansvaret för pojkarnas utbildning från skolan och samhället till pojkarna själva. Det talas även om en ”förlorad generation” (A3, A22, A27). Även skönlitteraturen tillskrivs särskild betydelse med formuleringar som ”Barn bör ... plöja skönlitteratur under hela uppväxten” (A24); ”Skönlitteratur är ett lustfyllt sätt att öka läsförmågan” (A4); ”Men kan det verkligen vända utvecklingen om inte läroplaner och lärare prioriterar läsandet av skönlitteratur?” (A9) och ”skönlitteratur ... ger oss en omvärldsförståelse som vidgar det demokratiska tänkandet och i förlängningen utvecklar det civiliserade samhället” (A26).

Problemet, så som det formuleras i mitt empiriska material, är alltså att pojkar inte läser och att de inte heller vill läsa. Därtill lyfts skönlitteraturen som särskilt viktig.

Vad är underförstått i problemrepresentationen?

Att skolan, i utredningen, anses bära ett stort ansvar kunde jag fastställa i Q1 (”Hur formuleras problemet?”), men jag kunde även uttolka föreställningar om pojkar som särskilt problematiska och om skönlitteraturen som särskilt betydelsefull för läskunnighet och läsfärdighet. Dessa föreställningar om pojkar underbyggdes i ett

antal tidningsartiklar (A9, A23) medan skönlitteraturen lyftes som särskilt viktig i andra (A4, A9, A23, A24, A26). Underförstått finns föreställningar om skönlitteraturens välgörande effekt på människor i allmänhet och på pojkar i synnerhet, där det senare får genomslag i Skolverkets jämställdhetsatsning i vilken pojkar ska motiveras att läsa mer skönlitteratur (SOU 2012:65, s. 72).

Föreställningarna kring pojkar blir än mer framträdande eftersom flickornas försämrade prestationer och den socioekonomiska bakgrundens betydelse hamnar i skymundan: i siffror nämns ”pojkar” 41 gånger i utredningen, ”flickor” 20 gånger, ”socioekonomisk” eller ”socioekonomiska” totalt 12 gånger och ”sociokulturell” en gång. Jag kan alltså se ett antal föreställningar som är underförstådda i problemrepresentationen: pojkar läser inte och vill heller inte göra det, flickorna presterar bättre än pojkarna och presterar därför bra och klarar sig bra, samt att kön är en viktigare faktor än till exempel sociokulturell bakgrund. Eftersom skönlitteraturen lyfts så tydligt (se t.ex. SOU 2012:65, s. 31, 72) är det även möjligt att uttolka en underförstådd undervärdering av alla andra genrer.

Carol Lee Bacchi menar att debatter oftast vilar på binäriteter och dikotomier (fortsättningsvis använder jag här begreppet dikotomi) – hierarkiska föreställningar om den ena sidans fördelar, överordning, uppvärdering och således den andra sidans underordning och undervärdering – och att dessa försvårar en vidare förståelse (Bacchi, 2009, s. 7). En sådan dikotomisering ses i litteraturutredningen när skönlitteraturen får en upphöjd ställning i förhållande till annan litteratur och pojkar lyfts fram som särskilt problematiska. Utredningen medger att skolan är en del av problemet och menar, underförstått, att en höjning av utbildningens kvalitet är en del av lösningen, men i problemframställningen lyfts skönlitteratur över all annan läsning och pojkarna (främst, men även andra lässvaga elever) lastas med ett stort ansvar samtidigt som deras val av läsning undervärderas.

Bacchi menar även att policydokument innehåller en mängd koncept, det vill säga begrepp som är abstrakta och svårdefinierade och som därför inte sällan tillskrivs betydelser av människor som använder dem (Bacchi, 2009, s. 8). I Q1 hittar jag ett sådant tydligt framträdande koncept: ”kvalitetslitteratur”. Utredningen konstaterar att ”kvalitetsbegreppet ofta är nödvändigt att förhålla sig till när det gäller att bedöma vad som ska stödjas med kulturpolitiska medel” men att det inte ”innebär ... att det är lätt att i allmänna ordalag svara på vad som är bärare av estetiska och innehållsliga kvaliteter” (SOU 2012:65, s. 32), men de gör ett försök:

I det följande talar vi mot denna bakgrund i huvudsak om *kvalificerade texter* i motsats till mindre komplexa texter, snarare än om vad som är bra eller dålig litteratur. Inte heller förutsätter vi att vissa genrer är bättre än andra – däremot har vi utgått från att utgivning inom vissa litteraturkategorier som är svagt representerade på marknaden kan ha ett särskilt värde för *mångfalden i utbudet*.

SOU 2012:65, s. 32, kursiv enligt original

Eftersom utredningen finner att det ibland kan vara ”nödvändigt att skilja på kvalitetslitteratur och annan litteratur” definierar de, enligt ett ”sociologiskt förhållningssätt” med utgångspunkt från ”omdömen som olika normgivande instanser står för”, kvalitetslitteratur som ”författarskap och böcker som recenserar i

prestigefyllda sammanhang, som behandlas i litteraturhistoriska översiktsverk eller som erhåller litterära priser” (SOU 2012:65, s. 32-33).

Just kvalitetsbegreppet har, med utgångspunkt från Bacchis WPR-analys och flera offentliga utredningar – främst 1968 års litteraturutredning, SOU 1974:5, som bland annat utreder hur ett litteraturstöd skulle kunna se ut (Lindsköld, 2010, s. 4) – problematiserats av Linnéa Lindsköld, doktorand i biblioteks- och informationsvetenskap. Hon menar att ”[q]uality and ‘good books’ are key concepts in the policy, always used but seldom defined” och att det finns ”norms embedded within the concepts of ‘good books’ and quality including those pertaining to gender, class and ethnicity” (Lindsköld, 2010, s. 2). Även om den senaste litteraturutredningen (SOU 2012:65) gör en ansats att definiera ”kvalitet” så görs inga ansatser att förklara eller ge exempel på vilka de normgivande instanserna är, varför just de anses vara normgivande eller vad som krävs för att ett sammanhang eller litteraturpris ska betraktas som prestigefyllt.

Kvalitetsbegreppet är särskilt intressant eftersom ”kvalitet” från införandet av litteraturstödet 1975 fram till 2009 var Kulturrådets enda kriterium – sedan 2009 tas även hänsyn till varje titels bidragsbehov (Lindsköld, 2010, s. 2-3) – och detta kvalitetsbegrepp fortsätter att gå igen i offentliga policyer utan att det problematiseras – det är, som Linnéa Lindsköld säger, ”presupposed that one just know” (Lindsköld, 2010, s. 6).

Vad blir konsekvenserna?

Carol Lee Bacchi menar att problemrepresentationer i huvudsak får tre konsekvenser: diskursiva effekter, alltså vad som kan och inte kan sägas inom diskursen; subjektiva effekter, alltså vilka subjektspositioner som finns tillgängliga och vilken plats de får inom diskursen, samt ”lived effects”, vilket syftar till de faktiska effekterna på människor och deras liv (Bacchi, 2009, s. 69-70).

Den diskursiva effekten av problemrepresentationen så som den uttolkades i Q1 är att skönlitteraturen får en särställning i förhållande till andra genrer som blir svår att utmana eller ifrågasätta. Vidare är det svårt att inom diskursen finna utrymme för andra grupper än ”pojkar” och ”flickor”, till exempel grupperingar baserade på ålder eller samhällsklass. Detta styr hur vi pratar om flickor och pojkar och läsning, eftersom de subjektspositioner som finns tillgängliga i princip är ”icke-läsande pojke” samt ”skönlitteraturläsande flicka”; duktiga, högpresterande pojkar, skönlitteraturläsande pojkar, lågpresterande flickor och facklitteraturläsande flickor finns det inte utrymme för – pojkar ”ska” läsa lite och dåligt och flickor ”ska” prestera bra. Det finns således inte diskursivt utrymme att säga något annat än att ”vara pojke och läsa böcker är inte så tufft” (A23), att man ska ”motivera pojkar till mer skönlitterär läsning” (SOU 2012:65, s. 72) och att ”[s]könlitteratur är ett lustfyllt sätt att öka läsförmågan” (A4). I en polariserad debatt kan det även också bli svårt att lyfta pojkperspektivet eftersom det kan uppfattas som ett samtidigt osynliggörande av flickors situation.

De faktiska effekterna är att pojkar pekats ut och att flickor osynliggörs och att pojkar och flickor kan komma att bemötas utifrån sitt kön i stället för sina kunskaper och

färdigheter. I förlängningen kan det leda till en cementering av könsroller. Detta kan å pojkarnas sida bli en självuppfyllande profetia och å flickornas sida leda till fortsatt sjunkande skolprestationer, om man gör antagandet att ”flickorna klarar sig”. Vidare innebär könsdikotomin att HBTQ-perspektivet uteblir: strikt talat finns det inga andra sätt att definiera sig på än ”flicka” eller ”pojke”.

Vad är det som inte problematiseras?

Både pojkars och flickors läsfärdigheter har minskat och deras grafer följs åt i den internationella studien *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) som mäter 10-åringars läsfärdigheter (SOU 2012:65, s. 51-52, 58); pojkar har dessutom läst mindre och sämre än flickor i flera år (SOU 2012:65, s. 51). Dessa långvariga skillnader analyseras inte på djupet och flickornas sjunkande resultat hamnar lite i skymundan. Detta innebär också, i alla fall inledningsvis, att pojkarna pekats ut som ett större problem än skolan och sättet som skolan arbetar med litteratur på. En skola där nästan en fjärdedel av pojkarna saknar grundläggande läsfärdigheter trots att de passerat genom nästan hela grundskolan (SOU 2012:65, s. 55) är en skola som brister i sitt uppdrag att ge eleverna lika utbildning och möjligheter och kompensera för studie- och läsovana hem. Trots detta är det pojkarna som ska ändra på sig genom att de ska motiveras ”till mer skönlitterär läsning” (SOU 2012:65, s. 72). Om vi beaktar svaren i Q3, att problemrepresentationen riskerar leda till en cementering av synen på kön, är detta något som inte heller problematiseras.

Vad gäller skolan så konstaterar utredningen att det i dagsläget är ”upp till den enskilde läraren att välja metodik för undervisning i läsning och skrivning” och ”vilka litterära verk eleverna får ta del av och vilka läromedel som används i undervisningen” vilket är en konsekvens av ”principen om den pedagogiska friheten” och att ”läroplanen inte anger *hur* eleverna ska uppnå de uppsatta kunskapskraven” (SOU 2012:65, s. 82), men det problematiseras dock inte närmare. I kapitlet ”Bedömningar och förslag” nöjer sig utredningen med att konstatera: ”Kommittén gör bedömningen att den nya skollagen och den nya läroplanen kan vara ett steg i rätt riktning för att vända [den sjunkande läsfärdighetstrenden]” (SOU 2012:65, s. 384). Även konstaterandet att den svenska skolan sedan början av 1990-talet har brustit i fråga om läs-, skriv och språkutveckling (SOU 2012:65, s. 384) stannar vid ett konstaterande.

Skolverket förvaltar utbildningsväsendet, även om huvudansvaret ligger på kommunerna (eller annan huvudman i fråga om friskolor), och deras uppdrag är att säkerställa att skolans utbildning håller en god kvalitet och är likvärdig för alla barn (SOU 2012:65, s. 68). 2006 startades, inom Skolverket, Nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling (NCS) vars syfte är att ”stimulera skolhuvudmän och skolor på kommunal nivå att arbeta med just språk-, läs- och skrivutveckling” (SOU 2012:65, s. 68). Vid tiden för litteraturutredningens tillkomst hade cirka 200 personer från 155 kommuner fortbildats genom NCS (SOU 2012:65, s. 69). I Skolverkets regi finns även cirka 150 ”kommunala läs- och skrivutvecklare” som ”driver utvecklingsarbetet på kommunal nivå” genom att stödja skolorna, till exempel genom att ”ta fram metoder för läs- och skrivundervisning” (SOU 2012:65, s. 69). Utvecklarna verkar och finansieras i huvudsak inom ramarna för ”Läsa, skriva räkna”, en statlig satsning som främst riktar sig till skolans tre första årskurser och

som mellan åren 2008 och 2012 kostade totalt 1,5 miljarder kronor (SOU 2012:65, s. 70). Dessa insatser problematiseras inte i samband med den sjunkande läsfärdighetsstatistiken.

Inte heller problematiseras det faktum att läsfärdigheten sjunker trots att de bidrag som betalas ut till bland annat läsfrämjande insatser antingen är konstanta över tid eller stiger såsom det av Kulturrådet administrerade Skapande skola som är ”en statlig satsning för att stärka arbetet med kultur i skolan” (SOU 2012:65, s. 95). Den totala bidragssumman var 55 miljoner kronor när bidraget infördes 2008 och har sedan dess stigit till 150 miljoner kronor år 2012 (SOU 2012:65, s. 96). Ett annat exempel är ett bidrag, även det administrerat av Kulturrådet, riktat mot läsfrämjande åtgärder vilket har stigit stadigt från drygt 4,5 miljoner kronor fördelat på 24 ansökningar 2005 till nästan 10,5 miljoner kronor fördelat på 69 ansökningar 2011; summan 2011 var dock något lägre än de nästan 11 miljoner som betalades ut 2010 (SOU 2012:65, s. 131-132). Bidraget söks främst av folkbibliotek och/eller kommuner: endast 11 av 81 beviljade ansökningar 2010 och 12 av 69 beviljade ansökningar 2011 kom från andra aktörer än sådana med en kommun som huvudman (SOU 2012:65, s. 131-132).

Flera artiklar bidrar till förminslandet av det som inte problematiseras genom att särskilt peka ut pojkarnas dalande läsfärdigheter utan att berätta att även flickornas läsfärdigheter har försämrats eller att också socioekonomiska faktorer kan spela in (A4, A10, A14, A20, A26, A27). Exempel på sådana formuleringar är: ”Det som väckt uppmärksamhet är just att läskunnigheten bland killarna försämrats under senare år” (A10); ”I den senaste Pisa-undersökningen hade en fjärdedel av 15-åriga svenska pojkar bristande funktionell läsförmåga” (A4); ”För på samma sätt som att var fjärde pojke har bristande läskunnighet visar andra undersökningar att mer än var fjärde vuxen man aldrig läser böcker” (A14) och ”Var fjärde pojke i nionde klass, förstår inte den enklaste text” (A26). Artiklarna för inte i någon större utsträckning några resonemang kring pojkarnas prestationer i förhållande till det som i *Läsandets kultur* (SOU 2012:65, s. 87-90) framkom gällande skolans brister, men undantag från en ledarsida som skriver att en ”förklaring finner man i lärarutbildningen där man inte tagit särskilt allvarligt på metoder att lära ut konsten att läsa”, något som skulle kunna lösas med ”bättre lärarutbildning och mera medveten styrning i skolan” (A9).

Vad hade svaret kunnat vara?

Om problemställningen hade varit mer fokuserad på skolans brister i sitt uppdrag, på värderingen av olika genrer och på att både pojkars och flickors läsfärdigheter har försämrats (vilket *kan* ha ett samband med skolans arbetssätt) och om tyngdpunkten hade legat på, till exempel, socioekonomisk bakgrund snarare än kön, hade responsen antagligen i större utsträckning kommit att handla om statens, kommunens och skolans roll samt samhällets roll i stort. I stället redogör utredningen endast för den reformation av lärarutbildningen som beslutades 2010 och sju sattes hösten 2011 (SOU 2012:65, s. 90). Reformerna innebär att kraven och kvaliteten har höjts och att utbildningarna ska motsvara förskolans och skolans behov och bland annat har kraven på kunskaper om och kring läs-, skriv- och språkutveckling skärpts (SOU 2012:65, s. 90-91) och samma år som beslutet om denna utbildningsreform togs kom den nya skollagen i vilken skolelevers rätt till skolbibliotek fastställs (SOU 2012:65, s. 91).

Socioekonomiska faktorer tas upp i utredningen, men om de hade problematiserats i större utsträckning hade utredningen kunnat föra resonemang kring segregerade skolor och vikten av integration, eftersom dessa inte problematiseras i lika stor utsträckning som kön. Om skillnader mellan olika socioekonomiska grupper skriver utredningen bland annat att "[s]ociokulturell bakgrund är enligt forskningen en av de mest framträdande faktorerna för den senare läsutvecklingen" (SOU 2012:65, s. 74) och att:

Sverige är inte bara det nordiska land där socioekonomisk bakgrund påverkar resultaten mest, Sverige är även sämre än OECD-genomsnittet i detta avseende. Utvecklingen i förklaringsgrad för denna variabel antyder att den svenska skolans kompensatoriska förmåga har blivit sämre. Sverige har historiskt haft en skola som varit bättre på att utjämna socioekonomiska skillnader än OECD-genomsnittet men så är inte längre fallet. I OECD:s analys av framgångsrika länder framgår att de länder som lyckas bäst i PISA även är de länder som lyckas minska de socioekonomiska skillnaderna. De länder som ligger i topp i PISA-undersökningen ligger under OECD-medel vad gäller betydelsen av socioekonomisk bakgrund för resultaten. (OECD, 2010, refererad i SOU 2012:65, s. 61)

SOU 2012:65, s. 61

Oaktat detta är lösningarna ändå främst fokuserade på individer eller grupper av individer än systemet i sig:

Den första prioriteringen måste vara att läsfärdigheten och motivationen att läsa förbättras bland barn och unga. Det gäller särskilt i grupper som i undersökningar visat sig halka efter i läsutvecklingen, bl.a. gruppen pojkar generellt men även barn från socioekonomiskt svaga familjer

SOU 2012:65, s. 401

Hur har problemformuleringen kritiserats och försvarats?

Litteraturutredningen är skriven av en politiskt tillsatt grupp som har fått mandat av regeringen att undersöka läsningens och litteraturens ställning i vårt samhälle. Utredningens primära målgrupp är politiker som genom lagstiftning och ekonomiska styrmedel påverkar samhället och dess institutioner och befolkning. En utredning eller ett policydokument som medvetet eller omedvetet förmedlar en negativ syn på vissa befolkningsgrupper eller snäva definitioner av kan komma att påverka såväl dem som utredningen eller policyn vänder sig till som de som policyn handlar om. Ett annat sätt att formulera detta på är att problemformuleringar sällan är objektiva – i dem finns redan färdiga svar som kan vara implicita eller explicita.

Om man blickar tillbaka på Q1 ("Hur formuleras problemet?") kan problemformuleringen, inom ramarna för denna uppsats intresseområde, sammanfattas med att pojkar läser för lite och för dåligt och att kön är en viktigare faktor än socioekonomisk bakgrund, trots att, som jag visade i Q5 ("Vad hade svaret kunnat vara?"), forskning och statistik särskilt betonar den socioekonomiska bakgrundens betydelse. Utredningen talar även explicit om kvalitetslitteraturens betydelse. Implicit innebär detta en undervärdering av det som inte anses vara "kvalitetslitteratur", till exempel facklitteratur och serier, samt en undervärdering av sådan läsning som inte är att betrakta som kvalitetslitteratur.

I denna del av analysen ämnar jag visa på hur de föreställningar som framkommit tidigare i analysen och som sammanfattats ovan har försvarats och kritiserats.

Medierapportering

På Bokmässan, då litteraturutredningen offentliggjordes, diskuterades bland annat hur man väcker barns och ungdomars läslust, hur man skriver ”så att pojkar vill läsa” och ”hur man gör läsningen lustfylld” (A11), men en artikel konstaterar att samtalet om läsning kan verka avskräckande:

Dessvärre får det mig att känna lite som inför tandläkaren när jag var barn. Då påpekade välvilliga vuxna att det ”inte var farligt” – varpå man direkt kunde misstänka att det faktiskt var det. Varför skulle de annars ens nämna farligheten? Och varför skulle man ta upp ”lusten” att läsa om det inte var något onaturligt? Något som tvingas på en?

A11

Två artiklar menar att man som vuxen inte ska göra läsningen till en konflikt: man måste ”hitta böcker som fångar deras intresse”; som vuxen ska man ”absolut inte tjata” eller berätta ”hur viktigt och nyttigt det är att läsa” (A24) – vuxna måste samarbeta med barn och ge barnen bestämmanderätt över sin egen läsning (A12). I samma artikel lyfts tanken att det är viktigt att fundera på hur man pratar om människor och företeelser: ”Jag har aldrig gillat ordet analfabet. Att säga att någon är analfabet identifierar människan med det som hon inte kan, istället för de färdigheter som hon faktiskt har” (A12).

En ledarskribent målar upp en ganska dyster bild av det som väntar de pojkar vars läsfärdigheter brister, men i lägger ansvaret på våra politiker som, samtidigt som de konstaterar att läsfärdigheterna sjunker, vill minska antalet platser på högskolor och universitet kraftigt (A26): ”Vi går i skolan för att rustas på bästa sättet för det här livet. För att vi ska kunna tillvarata våra demokratiska rättigheter. Och leva upp till våra skyldigheter.” Skolans kompensatoriska uppdrag lyfts särskilt: ”Om inte bokhyllan står i vardagsrummet, ska den göras tillgängligt i skolan” (A26).

Några artiklar tolkar utredningen som ovillig att ställa krav på skolan och i förlängningen på politiker i det egna lägret: eftersom utredningen ”inte haft möjligt (sic) att riktigt gå in på det område som är avgörande för läsandet – förskolan och skolan ... tassar den försiktigt och föreslår till exempel att samtliga skolor *bör* ha tillgång ... till ... skolbibliotek [och] skolbibliotekarie” (A30, min kursivering). Flera artiklar kritiserar på olika sätt utredningens ställningstaganden, eller brist på ställningstaganden: En artikel riktar kritik mot lärarutbildningen ”där man inte tagit särskilt allvarligt på metoder att lära ut konsten att läsa” och menar att skolan behöver mer resurser eftersom ”[p]ojkar som möter stora svårigheter i skolan utan att få hjälp odlar gärna en inställning av kunskapsförakt” (A9). En annan artikel konstaterar att ”anslagen för inköp av böcker [krymper ständigt i skolorna] medan miljonsatsningar på teknik tycks närmast vara självklara” (A15). I samma artikel framhölls ”det vansinniga i att läs och skrivpedagogik under ett helt decennium inte var obligatoriskt på lärarutbildningen” (A15). Även regeringen Reinfeldt får kritik:

En regering vars första åtgärd efter maktövertagandet för sen år sedan var att strypa bidraget till En Bok För Alla. Förlaget hade 3000 bokombud som verkade framgångsrikt för att skapa läsintresse bland människor med lång väg till bokhyllan. Samma regering tog också bort bidraget Kultur i arbetslivet, som gjorde det möjligt att nå ut till män i LO-kollektivet som sällan eller aldrig läser en bok.

A15

Man kan även belysa frågan från rakt motsatt vinkel: ”Vi pratar för lite om att vissa grupper läser för mycket. Kvinnor drogar sig med litteratur för att de är trötta på sina män” (A22), skämtade någon under ett panelsamtal som ägde rum under Bokmässan 2012 – och anknöt, kanske omedvetet, till 1800-talets diskussion om kvinnors problematiska läsande (Larsson, 2012, s. 156). Uttalandet är gjort med glimten i ögat, men ”[l]itteraturläsandet är en effekt av hur samhället ser ut ... det handlar om den politiska kulturen” – Tage Erlanders dagböcker och Olof Palmes tal genomsyras av litteratur medan Fredrik Reinfeldt läser Camilla Läckberg, konstaterade två panelsamtalets deltagare, en värdering som inte uppskattades av alla deltagare: ”Vi slår stackars barn i huvudet med Strindberg!” (A22). Just frågan om identifikation är viktig, men den lyfts inte alls i litteraturutredningen:

Jag hittade böcker skrivna av Svarta pantrarna i USA. Jag hittade en röst som talade till mig och som jag upplevde talade om mitt liv. Det visade att det gick att berätta om sitt eget liv ... det finns inte så mycket litteratur som handlar om oss.

A25

I den här intervjun är det just den etniska identifikationen som lyfts, ett resonemang som sannolikt är överförbart till andra sorters identifikation, såsom kön eller klass. Personen som intervjuas menar att det krävs förebilder för att få pojkar att läsa (A25), något som även andra artiklar lyfter: ”Föräldraansvaret är odiskutabelt ... Det viktigaste jobbet görs hemma” (A27); ”Förebilder kan vara skillnaden” (A24); ”[det spelar] ingen roll hur mycket barnen får läsa i skolan, i vuxen ålder får de samma läsvanor som sina föräldrar” (A22).

Remissyttranden

Det resonemang som förs i *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) säger sig vila till stor del på de resultat som Sverige uppvisar i internationella mätningar, främst PISA, men enligt ett remissyttrande (R23) redovisas studien selektivt och det undersöks inte närmare vad skillnaderna mellan Sverige och andra länder beror på, till exempel har fokus på kön blivit stort trots att klasstillhörighet påverkar skillnaderna i läsfärdighet mer (R31) och ”de länder som lyckats bäst i mätningar av läsförmåga också är de länder som lyckats med insatser för att utjämna effekter av socioekonomiska determinanter” (R23). Vidare står det i ett annat remissyttrande:

Den intresserade läsaren av *Läsandets kultur* frågar sig hur detta ras i läsförståelse har kunnat uppstå. Väsentlig kunskap och information saknas i utredningen. Varför stupar just de svenska barnens läsförståelse neråt i en så brant kurva, som internationella läsundersökningar, ex PISA och PIRLS, visar? Varför har inte andra länder samma utveckling? Jämförande analyser av insatser för läsande i andra länder saknas, länder som inte har en sådan nedgång. Hur skiljer sig värderingar och attityder till läsning mellan länderna? Vilka insatser för läsning utför olika

aktörer? Vilka aktörer finns i nätverken? Vilka kriterier är viktiga för att väcka läsintresse? Vilka framgångsfaktorer har man kunnat identifiera?

R11, s. 1

Diskrepansen mellan utredningens och dessa remissyttrandens tolkningar av OECD kan tolkas som en ovilja att problematisera skolan. Att hela utredningen vilar så tungt på ett fåtal utvalda delar av en stor undersökning som enligt ett remissyttrande inte redovisas i sin helhet (R23) väcker dels frågor om utredningens ideologiska färgning, dels om de uteblivna analyserna: ”Vilka attityder och värderingar till läsning är rådande i samhället och i miljöer där barn och unga vistas?” är en fråga som ställs (R11, s. 2) men frågeställningen utvecklas inte ytterligare, men denna instans uppmärksammar att utredningen, liksom de inte gör några djupare analyser mellan Sverige och andra länder, inte heller undersökt varför ungdomar inte läser, eller snarare vad de ungdomar som läser väljer att läsa, vilket hade kunnat vara en väg till ökat läsande bland ungdomar som läser väldigt lite (R11).

En instans ”ser positivt på att utredningen uppmärksammar det starka klass- och könsmönstret i läsandet och för fram behovet av riktade insatser” (R2, s. 2), insatser som är svåra att presentera eftersom forskningsunderlaget saknas, men i fråga om krisen i skolan understryker de:

Vi menar även att utredningen inte har dragit konsekvenserna av sina konstateranden om skolans misslyckande. Vi kan inte lösa situationen för dem som fått otillräcklig lässtimulans och -träning i skolan genom fler insatser i förskolan eftersom dessa personer redan är vuxna och om de och deras barn ska hitta till läsandet behövs fler läsfrämjande insatser för vuxna.

R2, s. 2

Flera remissyttranden understryker behovet av kompetensutveckling av lärare, till exempel det yttrande som menar att skolan, oavsett skolform och huvudman, är ”av fundamental betydelse” om det föreslagna läslyftet ska ge någon effekt, att alla utbildningar som riktar sig till ”blivande lärare, som ska undervisa yngre barn och eller i svenska, måste ges ett tydligt och tvingande uppdrag” att ge större utrymme för ”läs-, skriv- och språkutveckling samt för teoretiska och didaktiska studier i litteraturvetenskap med inriktning mot barn- och ungdomslitteratur” och att ”massiva kunskapsutvecklingsinsatser riktade till redan aktiva lärare måste genomföras” parallellt med läslyftet (R30, s. 1-2):

I undersökningen *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OECD 2005) framgår tydligt att snabba, enkla och effektiva åtgärder för att åstadkomma förändringar inkluderar revideringar av lärarutbildningarna. I rapporten konstateras att lärarnas kvalitet är den enskilda skolfaktor som påverkar elevers resultat mest (sid 26). Det är välbekant för alla att de lärare som utbildas idag har betydligt sämre kunskaper om såväl läsinlärning som om barn- och ungdomslitteratur jämfört med tidigare. Samhället har de lärare det utbildar och kan inte förvänta sig något annat. Det hela är mycket enkelt.

R30, s. 1

Utredningen får en del kritik för sitt ensidiga fokus på skönlitteratur (R1, R18, R22, R32): ”betänkandet har ett alltför starkt fokus på allmän skönlitteratur, i förhållande till andra litterära områden såsom fack, läromedel, dramatik och journalistik, som

beaktas knapphändigt” (R1, s. 2) och får medhåll av en instans som formulerar sig snarlikt och dessutom tar tydlig ställning för att andra genrer ska betraktas som likvärdiga med skönlitteratur:

Alla genrer har på olika sätt betydelse när det gäller att väcka läsintresse. Barn och ungdomslitteratur, skönlitteratur, facklitteratur, dramatik har likvärdiga möjligheter. Det finns här ingen motsättning mellan facklitteratur och skönlitteratur, det angelägna är hur och att litteraturen används i skolans arbete. Många elever, särskilt pojkar, har lättare att ta till sig facklitteratur. Det gäller i högsta grad också den läromedelslitteratur som används.

R32, s. 3

Flera remissyttranden lyfter frågan om ett vidgat perspektiv på läsning (R4, R5, R8, R16, R24, R33) och lyfter såväl behovet av ett vidgat textbegrepp i allmänhet (R4, R5, R16, R24) som vikten av att inkludera även andra genrer än skönlitteratur i synnerhet (R8, R16, R32): ”facklitteraturen har en alltför undanskymd roll i utredningen ... skönlitteratur och facklitteratur står [inte] i konkurrerande förhållande till varandra, utan ... all litteratur måste beaktas” (R8, s. 1, 2). En instans menar att boken är ”en del av en totalt medialiserad värld av berättelser och berättarmedier” och att man, utan att ”ifrågasätta betydelsen av god läskunnighet”, kan ”fundera över om det är boken som artefakt och läsningen som färdighet som är de mest brännande frågorna idag?” (R33, s. 3). De drar följande slutsats:

Utredningen har haft ett snävt delvis omodernt fokus i sin genomlysning av läskunnighet, läsande och litteratur. Det vidgade textbegreppet saknas i utredningen.

R33, s. 3, fetstil och kursivering enligt original

Tre instanser lyfter särskilt specifika genrer – facklitteratur och serier – som ingång till lässvaga elevers läsande (R18, R22, R32); två av dem lyfter särskilt pojkars intresse för genren i fråga (R18, R32).

En instans menar att det i utredningen saknas ”grundläggande definitioner eller åtminstone en problematisering av begreppen ’litteratur’ och ’läsning’” eftersom utredningen i sin användning av begreppen ”utgår från ett normativt synsätt” – läsning blir detsamma som ”text på svartskrift” och begreppet litteratur ”verkar kopplat till en normativ definition av litteratur, det vill säga ’förlagsutgiven, redigerad pappersbok’” (R35, s. 1), vilket de får medhåll i av andra instanser (R16, R17): ”det finns ingen statistik redovisad för ... tillägnandet av litteratur genom andra medier än den tryckta boken” (R16, s. 5). Även informella lärmiljöer lyfts genom konstaterandet att ”[e]n företeelse som ’fan fiction’” överhuvudtaget inte omnämns (R35, s. 1).

Medan vissa remissinstanser vill vidga definitionerna och öppet tar ställning för en jämlikhet mellan genrer, är andra instanser nöjda med definitionerna så som de kan uttolkas i *Läsandets kultur* (SOU 2012:65): ”Utbildning inom skönlitterärt arbete borde dessutom vara prioriterat inom bibliotekarieutbildningarna, vilket inte är fallet idag. Ingen bibliotekarieutbildning prioriterar skönlitteratur på grundutbildningen, något som förvånar och förskräcker” (R20, s. 2). En instans lyfter främst frågan om kvalitet och goda böcker när de skriver att ”[u]tredningen ägnar sig till största delen åt människors ... bristande läsförmåga” men att ”[f]rågan om kvalitet blir underordnad. Det viktiga är att man läser” (R15, s. 3), trots att utredningen mycket tidigt tar

ställning för kvalitetslitteratur (SOU 2012:65, s. 29-38), dock utan att på ett djupare plan problematisera begreppet: "Att inte analysera olika slags läsning och vad som kännetecknar bra böcker jämfört med dåliga är en grundläggande brist i utredningen" (R15, s. 3-4) är visserligen ett konstaterande de gör, men de tydliggör och konkretiserar inte vilka kriterier "bra" eller "goda" böcker förväntas leva upp till. Även i fråga om bibliotek saknas "[v]arje form av kvalitetsdiskussion" (R15, s. 7).

Några yttranden uppehåller sig vid pojkarnas bristande läsfärdigheter mer än bara i förbigående (R10, R11, R13, R14, R15, R22, R25, R26, R28), till exempel med formuleringar som att "en fjärdedel av 15-åriga pojkar [hade] bristande funktionell läsförmåga" enligt PISA vilket har en stark påverkan på "deras skolsituation men även deras möjlighet till lustfyllt läsande, nödvändig för en självständig förståelse av världen" varför ett läslyft är ett bra förslag men att det "är speciellt viktigt att läslyftet når de grupper som behöver särskild uppmärksamhet" (R26, s. 1); "Att unga pojkar (15-åringarna) har dålig läsförståelse är det mest oroväckande" (R28, s. 1) och:

Det är ändå oroande att de sociala skillnaderna i läsvanor är stora, att män läser mindre skönlitteratur, att läsande förebilder saknas och att attityder till läsning i många fall tillåts vara negativa.

R11, s. 5

Är de sjunkande läsfärdigheterna bundet till kön eller inte? En "ytterligare fördjupning av genusfrågan utifrån ett läsperspektiv" önskas (R21, s. 1) och det uppmärksammas att nedgången egentligen syns genomgående i befolkningen:

Det bör också påpekas att nedgången nu mera (t ex enligt antologin s 65) berör både pojkar och flickor, män och kvinnor, vilket motsäger tidigare antaganden att det främst rör sig om ett manligt problem. Det är fråga om en generell och mycket oroande utveckling.

R15, s. 1

Sedan *Läsandets kultur* offentliggjordes i september 2012 har resultaten i 2011 års PIRLS-studie, en studie av fjärdeklassares läsfärdigheter, publicerats och i studien konstaterar man att "[s]killnaderna mellan pojkars och flickors resultat minskade något, men inte för att pojkarnas resultat förbättrats utan för att flickornas försämrats" samt att förmågan att läsa sakprosa har försämrats (R24, s. 3-4). Det har naturligtvis varit omöjligt för Litteraturutredningen att ta del av dessa resultat, men det är ändå intressant i sammanhanget om vi beaktar mina fynd i Q1 samt citatet ovan (R15). Några instanser erbjuder lösningar på problemet:

Vägen till ökad läsfärdighet och ett ökat läsande ser olika ut för olika individer. För den som aldrig läst en hel bok tidigare kan startskottet vara ett föredrag med David Lagercrantz om "Att skriva bok med Zlatan", eller att delta i en studiecirkel med boken "Skuldfällan" utgiven av Unga KRIS-förbudet.

För den som läser sällan kan bokprat på jobbet eller nyfunna intressen leda till ett ökat läsande av såväl skön- som facklitteratur.

R28, s. 2

Tillgång till litteratur i kombination med en bra svenskundervisning och tidig utvärdering av elevernas kunskaper är av avgörande betydelse för att bryta denna negativa utveckling. En god samverkan mellan förskola, skola och bibliotek kring barns och ungas läsande är angelägen.

R25, s. 2

En instans vänder sig i sitt remissyttrande ”mot den underliggande andemeningen att barn och unga inte skulle vilja läsa. Vad barn och unga gör är ofta en spegling av vuxnas värderingar och handlingar eller brist på handlingar” (R18, s. 2) och kritiserar därmed problemformuleringen såsom den uttolkades i Q1 (”Hur har problemet formulerats?”).

Längre upp i denna del av analysen efterfrågades ”en ytterligare fördjupning av genusfrågan utifrån ett läsperspektiv” (R21, s. 1), En sådan fördjupning gör en instans som menar att:

Utredningen gör vidare en stor poäng av de vikande resultaten för unga i olika läsundersökningar. Här blir också genusperspektivet tydligt, men vi menar samtidigt att det inte fördjupas och problematiseras i tillräcklig grad.

R27, s. 3

I sitt remissyttrande hänvisar de till utredningens påstående om skönlitteraturen som särskilt betydelsefull för barns och ungdomars läslust och läsfärdigheter (R27, s. 3) och menar att påståendet är ”anmärkningsvärt ... med tanke på att ... det är pojkars läsförmåga som sjunker” (R27, s. 3) – att flickors läsförmåga också har sjunkit kraftigt tas ingen notis om. ”Det genusneutrala uttrycket *barn och unga* döljer här ett problem” (R27, s. 3) – och det problemet är pojkarna:

Redan på utredningens andra sida under rubriken ”Litteraturens ställning” finns ett konstaterande att den försämrade läsförmågan ... hindrar dagens unga att förstå och ta till sig texter. Problemen är störst bland pojkar, skriver utredningen. Detta konstaterande går som en röd tråd genom hela utredningen och syns även i internationella utredningar som PISA. Som framgår av PISA:s undersökning så har skillnaderna ökat mellan pojkar och flickor. Den största skillnaden finns inom kategorin ”reflektera och utvärdera”.

R27, s. 3

Vidare menar denna instans att utredningen inte ”reflekterar ... närmare över denna könsskillnad” utan försöker förklara skillnaderna ”med den ökade användningen av internet och att den svenska grundskolan har blivit sämre på att lära ut läsning” (R27, s. 3), förklaringar som avfärdas med att de ”säkert är relevanta, men de förklarar inte könsskillnaden”:

Även om fler pojkar spenderar mer tid på nätet och även om en del lärare i svenska grundskolan saknar kunskap om såväl olika lässtrategier som ”kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur och skönlitteratur för vuxna” (s 87) så räcker inte detta som förklaringsmodell till varför just pojkar halkat efter.

R27, s. 3

De förklarar dock inte på vilket sätt dessa förklaringar är relevanta men otillräckliga. Vidare kritiserar de utredningens presentation av teorier ”internetanvändningens

påverkan på ungas läsfärdighet” och menar att de ”har naturligtvis också sin giltighet. Men ...” (R27, 2013, s. 3):

Men vi saknar här en presentation av en genusteori som tydligare kunde diskutera könsskillnaden i attityder till läsning av skönlitteratur, attityder som synliggörs i skolan och i utvärderingar av skolresultat, men som de facto är ett samhällsproblem.

På sidan 384 skriver utredningen att ”flickor läser mer än pojkar och att kvinnor läser betydligt mer än män”. Att pojkar (och flickor) konstruerar sin könsidentitet i samspel med det omgivande samhällets värderingar och normer är ett etablerat faktum inom (genus)forskning. Det är därför något förvånande att Litteraturutredningen inte applicerar ett genusperspektiv på den tydliga könsskillnad som finns i förhållande till läsning av skönlitteratur utanför skolan och som sedan avspeglar sig i svenska klassrum. Att kvinnor läser mer än män, att merparten av de lärare som i skolan undervisar i svenska är kvinnor, att klassens flickor läser mer än sina manliga klasskamrater, innebär för många pojkar att läsning av skönlitteratur framstår som en genusimpregnerad feminin handling, som de tar avstånd från.

...

Att ”vara” pojke och att ”vara” flicka innebär i klassrumspraktiken att konstruera kön genom olika markörer och handlingar, varav attityden till läsning av skönlitteratur är en. Det faktum att vuxna män utanför skolan i hög grad inte läser skönlitteratur innebär att pojkar inte heller gör det. Det vore därför önskvärt att Litteraturutredningen satte in pojkars minskade läsförmåga i ett större samhällsperspektiv.

R27, s. 3-4

Sammanfattningsvis går det alltså att konstatera att medierna i huvudsak påtalar vikten av att samarbeta med barnen (A11, A12, A24) och kritiserar litteraturutredningen för att inte ha lagt tillräckligt stort ansvar på skolan och politikerna (A15, A26, A30). Detta syns även i remissyttrandena, men i huvudsak utgör dessa en kritik mot litteraturutredningen för dess smala textbegrepp och smala perspektiv på läsning (R4, R5, R8, R16, R24, R33) samt dess stora fokus på skönlitteratur (R1, R18, R22, R32). En instans kritiserar utredningen för problematiseringen av pojkar (R18) och en instans kritiserar utredningen för att den inte problematiserar pojkar tillräckligt mycket (R27).

Sammanfattning och diskussion

I spridda sammanhang tyckte jag mig ha uppfattat en alltmer negativ syn på pojkar och män och deras intressen och då särskilt pojkar och män och deras val av läsning. Det är inte orimligt att *hur* vi pratar om något påverkar vår syn på och attityd till detta något, varför jag inom en begränsad kontext ville undersöka samtalet om pojkar och pojkars läsning. Denna kontext kom att bli litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och den medierapportering kring den som ägde rum närmast efter dess offentliggörande samt i viss mån de remissyttranden som inkommit efter att utredningen lades ut på remiss.

Den statistik som litteraturutredningen vilar på visar att pojkar och män under flera decennier har läst mindre och sämre än flickor och kvinnor och, som jag visade i forskningsavsnittet, är detta något som inte är unikt för Sverige. Jag emotsätter mig alltså inte detta obestridbara faktum, mina frågeställningar rör i stället hur vi pratar om detta faktum. Under analysens gång visade det sig vara omöjligt att frikoppla resonemanget kring pojkars läsning från vad och vilka genrer som läses – eller snarare synen på vilka genrer som borde läsas – varför även detta har fått ta en stor plats i min analys.

I detta avslutande avsnitt kommer jag att inleda med att kort sammanfatta mina fynd och besvara mina forskningsfrågor och därpå följer diskussionen.

Vad jag har kommit fram till

Jag inledde min uppsats med följande frågeställning: *Hur formuleras problemet med och kring pojkars läsning i litteraturutredningen Läsandets kultur (SOU 2012:65) och i medierapportering kring den?* I analysen kom jag fram till att litteraturutredningen pekar på ett antal brister i skolans arbete med litteratur, bland annat att litteratur inte används som det pedagogiska verktyg det skulle kunna vara, att elever idag får ta ett stort eget ansvar för sin läsinläring, samt att skolan inte uppmärksammar elever med läs- och skrivsvårigheter tillräckligt snabbt och således inte heller sätter in lämpliga stödåtgärder. Själva problemformuleringen, såsom jag uttolkade den i Q1 ("Hur formuleras problemet?") kretsar dock kring pojkar som svaga läsare å ena sidan och skönlitteraturens värde å andra sidan: Skönlitteraturen, särskilt "kvalitetslitteratur", lyftes i utredningen som särskilt viktig och betydelsefull på grund av den estetiska upplevelse den anses förmedla och dess effekt på barns och ungdomars läslust, och pojkar ansågs vara särskilt problematiska på grund av sin sjunkande läslust och dess påverkan på svenska ungdomars resultat i PISA-studien. Dessa två ståndpunkter förenades i en pågående satsning i Skolverkets regi som syftar till att få pojkar att läsa mer skönlitteratur. I min analys fann jag att såväl antagandet

om skönlitteraturens särskilda värde som problematiseringen av pojkarna förstärktes i medierapporteringen, medan skolans brister tonades ned.

I analysverktygets sjätte fråga ("Hur har problemformuleringen kritiserats och försvarats?") använde jag mig av artiklarna som följt med genom analysen, men även de remissyttranden som inkom när litteraturutredningen lågt ute på remiss. Här lyfte artiklarna flera intressanta perspektiv, bland annat det att samtalet om litteratur och läsning kan i sig verka avskräckande, varför det är viktigt att inte skapa konflikter kring läsning, utan i stället samarbeta och låta barnen bestämma själva vad de vill läsa. Vidare är det viktigt att kunna identifiera sig själv i det man läser. Dessa perspektiv syntes inte alls i utredningen. Vad gäller problemrepresentationen som sådan lät jag remissyttrandena stå för större delen av kritiken och försvaret och bland dem var det flera yttranden som lyfte frågor om ett vidgat textbegrepp och andra genrers värde, den socioekonomiska bakgrundens betydelse och skolans brister. Åter andra var nöjda med skönlitteraturens ställning och en instans tyckte att vikten av god litteratur och kvalitet inte fick ta tillräckligt mycket plats i utredningen. Flera instanser nämner pojkarnas bristande läsfärdigheter, en instans nämner särskilt att även flickornas läsfärdigheter är på nedåtgående och en annan att problemet inte längre kan betraktas som enbart manligt. Avslutningsvis ansåg en remissinstans att utredningen var för könsneutral i sitt uttryck inte i tillräckligt stor utsträckning problematiserade pojkarna och pojkrollen.

Vilka föreställningar kommer till uttryck?

Min första delfråga motsvarar WPR-verktygets andra fråga och här kunde jag, särskilt med stöd av medierapporteringen, uttolka föreställningar om att pojkarna inte vare sig läste eller ville läsa och därmed själva bar ansvaret för sina bristande läsfärdigheter; att flickorna klarar sig bättre än pojkarna och att kön, i termer om läsfärdigheter och skolprestationer, var en viktigare faktor än till exempel elevernas socioekonomiska bakgrund. Det var även möjligt att uttolka en underförstådd undervärdering av andra genrer än skönlitteratur, och då specifikt "kvalitetslitteratur" som var ett bärande koncept i utredningen, alltså ett abstrakt och svårdefinierat begrepp vars betydelse läggs i ordet av användaren och anses vara underförstått. I utredningen definierades konceptet "kvalitetslitteratur" inte närmare än som varande sådan litteratur som får goda omdömen av "normgivande instanser" och syns i "prestigefyllda sammanhang" eller "erhåller litterära priser" (SOU 2012:65, s. 32-33). Det blir alltså underförstått att man "bara vet" vad kvalitetslitteratur är och att denna kvalitetslitteratur är vägen till läsning och läslust för pojkar.

Vad är det som utelämnas i problemrepresentationen?

Min andra delfråga motsvarar WPR-verktygets fjärde fråga. Här fann jag att flickornas sjunkande resultat på läsfärdighetstester (till exempel PIRLS, där flickornas och pojkarnas grafer "följdes åt", se bilaga 4) inte problematiserades i lika stor utsträckning som pojkarnas resultat. Detta fynd förstärktes av medierapporteringen. Inte heller problematiserades, i någon större utsträckning, det faktum att pojkar (och män) har läst mindre och sämre än flickor (och kvinnor) i flera decennier. Vidare konstaterade utredningen att skolan och skolans arbetssätt hade stora brister, men inte heller detta problematiserades i särskilt stor utsträckning – utredningen nöjer sig med att konstatera att den nyligen sjösatta läroplanen och

skollagen kan vara tillräckligt och de föreslagna åtgärderna är riktade mer mot individer och grupper av individer än mot skolan, kommunerna och samhället i stort. Inte heller problematiseras det faktum att läsfärdigheterna sjunker trots att de bidrag som betalas ut till läsfrämjande åtgärder stiger. I Q3 ("Vad blir konsekvenserna?") uppmärksammade jag att problemrepresentationen kan leda till att synen på kön cementeras och att barn och ungdomar kan komma att bemötas utifrån sin könstillhörighet i stället för sina individuella personligheter och färdigheter, men denna möjliga konsekvens problematiseras inte.

Finns det andra svar?

Min tredje och sista delfråga korrelerar delvis med WPR-verktygets femte fråga och jag kom fram till att en problemrepresentation med större fokus på skolans uppdrag och brister i detsamma, på faktumet att både pojkars och flickors läsfärdigheter har försämrats (samt det *eventuella* sambandet mellan dessa variabler), eller på värderingen av olika genrer sannolikt hade givit ett svar med större fokus på skolans roll. Om tyngdpunkten hade legat på socioekonomisk bakgrund i stället för kön hade svaret kunnat handla om vikten av integration.

Avslutande diskussion

Utredningens diskurser

När jag inledde min uppsats hade jag under en tid fått intrycket att pojkar och pojkars läsning ansågs vara problematiska. I det offentliga samtalet sammankopplades krigslitteratur och författare av manligt kön med krigsföring i Irak och relationsvåld (Söderlund, 2011; Arnstad, 2012) samtidigt som mäns läsintresse omtalades som uselt (Leffler, 2011). Jag ville därför, inom en begränsad kontext, undersöka samtalet om pojkar och hur problemet med pojkars läsning formuleras. I min studie fann jag, i korthet, tre saker: Den första är att utredningen och den anslutande medierapporteringen håller sig inom en väl avgränsad litteraturdiskurs. Den andra är att utredningen och medierapporteringen tillsammans även håller sig inom det jag skulle vilja kalla för "pojkdiskursen": Litteraturutredningen (SOU 2012:65) konstaterade att skolan hade brister och att pojkarnas försämrade läsfärdigheter var särskilt framträdande, men problemrepresentationen fokuserade på pojkarna och detta var särskilt fallet i medierapporteringen där jag fann explicita uttalanden om pojkars *ovilja* att läsa (t.ex. A9). Det tredje fyndet är att dessa två diskurser – litteraturdiskursen och pojkdiskursen – är tätt sammanlänkade och delvis överlappande.

Litteraturdiskursen

I Q1 ("Hur formuleras problemet?") utgjorde skönlitteraturen och kvalitetsbegreppet en ingång till analysen, dels för att mäns (icke-)läsning av skönlitteratur (Leffler, 2011; Molloy, 2013) var en ingång till mitt forskningsproblem och dels för att skönlitteraturen var en ingång till litteraturutredningen. Redan i inledningskapitlet klargjorde kommittén att läsande, oavsett vad läsningen består av, har ett egenvärde, men även att läsningens innehåll ändå är av stor betydelse. "Kvalitetslitteratur" var ett i inledningen ofta återkommande begrepp vilket jag, i kombination med att

skönlitteraturen återkommande lyftes som särskilt viktig – bland annat i samband med redogörelsen för Skolverkets pågående jämställdhetsåtgärder i skolorna, i vilken pojkar skulle motiveras till läsning av skönlitteratur (SOU 2012:65, s. 72) – tolkar som att läsningen av skönlitteratur har *lite mer* egenvärde än andra genrer, särskilt som detta värde i utredningen påstås ligga i de erfarenheter och estetiska upplevelser som skönlitteratur anses förmedla (SOU 2012:65, s. 31). Detta sker dessutom trots att PISA-studien, som kommittén baserar en stor del av sin utredning på, visar positiva korrelationer mellan alla sorters läsmaterial och läsfärdighet (SOU 2012:65, s. 64).

Litteraturbegreppet delas i utredningen upp i tre grovt tillyxade genrer: skönlitteratur, facklitteratur samt barn- och ungdomslitteratur (se till exempel SOU 2012:65, s. 89, 134, 200, 204, 208, 210), där facklitteratur definieras som ”allt som inte klassificeras som skönlitteratur eller litteratur för barn- och unga (sic)”, alltså ”en slags stor övrigtpost som innehåller allt från presentböcker och självhjälpsböcker till böcker om filosofi och samhällsfrågor” (SOU 2012:65, s. 210). Här hade utredningen kunnat göra en ansats att dela upp denna mycket breda och vaga definition i flera mindre, till exempel populärvetenskap, presentböcker, självhjälpsböcker och kokböcker. Att inte göra så, att godta att det är ”en slags stor övrigtpost”, signalerar att detta är en genre som inte är viktig. Utredningen förklarar inte heller varför (skönlitterär) barn- och ungdomslitteratur inte räknas som skönlitteratur utan placeras i en egen kategori. Detta i kombination med det stora fokus på läsning av skönlitteratur som jag upplever finns i utredningen (till exempel SOU 2012:65, s. 44, 47-48, 65, 76-77) riskerar leda till att ”litteratur” och ”läsning” (underförstått) blir synonymt med ”skönlitteratur” och ”läsning av skönlitteratur”. En konsekvens av det synsättet är att läsning av facklitteratur eller barn- och ungdomslitteratur inte riktigt räknas eftersom genrerne inte riktigt räknas och att läsarna av dessa genrer blir ”icke-läsare”.

Ett exempel på ett sådant ”tänk” är en undersökning från *Lärarnas Nyheter* i samarbete med statistikinstitutet Skop: Tusen medlemmar av Lärarförbundet tillfrågades ”hur många *skönlitterära* böcker de har läst under det senaste året” (Arevik, 2013, min kursivering). Undersökningen visade att ”[v]ar tredje yngre lärare läser som mest två skönlitterära böcker per år” men i resonemanget som förs kring resultatet sägs det att ”[en] av tre läser max två *böcker* per år” och ”fyra av tio läser fler än sex *böcker* om året” (Arevik, 2013, min kursivering). I artikeln om undersökningen förekommer även uttrycket ”lärare som inte läser” (Arevik, 2013). Det går alltså i artikeln att se hur ”läsning” och ”läsning av skönlitteratur” liksom ”böcker” och ”skönlitteratur” används synonymt.

Svenska akademins ordbok ger två definitioner av begreppet ”skönlitteratur”: Dels den bredare och mer allmänt hållna definitionen ”underhållningslitteratur (med fingerade personer o. händelser) i bokform”, dels den smalare, mer specifika definitionen ”litteratur som fyller (anses fylla) vissa estetiska krav o. (främst) är avsedd som konstnärligt uttryck” (Svenska akademins ordbok, 1997, uppslagsord ”skönlitteratur”). Jag menar alltså att det inte är all skönlitteratur som, även om den per sin bredaste definition faktiskt är skönlitteratur, når upp till epitetet *skönlitteratur*, alltså den smalare definitionen, eller det som jag, för att undvika förväxling, skulle vilja kalla för god, fin eller legitim litteratur. Jag menar alltså att den legitima litteraturen, den litteratur som faller inom SAOB:s smalare definition, är den som värnas av de som har auktoritet – och att de som läser sådant som inte värnas av

auktoriteten, det vill säga de som läser den illegitima litteraturen, utestängs tillsammans med sin litteratur. Deras läsning betraktas som "inte fin" eller "inte bra" ("kiosklitteratur"; "tantsnusk"), räknas bort och i förlängningen betraktas kanske dessa läsare till och med som icke-läsare. Detta kan illustreras med ett uttalande av Gunilla Molloy, som i egenskap av att hon är docent i svenska vid Stockholms universitet är att betrakta som en auktoritet. Molloy konstaterade, i den debattartikel jag citerade i inledningen, å ena sidan att pojkar inte läser "skönlitteratur" men att de ändå läser "läser en hel del", till exempel "böcker om historia" och "andra världskriget" samt "fantasy och science fiction" – så hur "försöker då lärare motivera elever att möta skönlitteraturen?" (Molloy, 2013). På några få rader mutar Molloy in den legitima litteraturen i allmänhet och den legitima skönlitteraturen i synnerhet: facklitteratur exkluderas och skönlitteratur som faller inom SAOB:s smalare definition inkluderas och därmed exkluderas genrer som till exempel fantasy och science fiction, oavsett hur skönlitterära de är. Dessa genrer blir, som Newkirk konstaterar, sublitteratur – någonting som man, som läsare, helst inte ska uppehålla sig vid (Newkirk, 2002, s. 70).

Denna "litteraturdiskurs", föreställningen om den legitima (skön)litteraturen, går igen i utredningen som alltså lyfter begreppet kvalitetslitteratur, explicit utesluter barn- och ungdomslitteratur från begreppet skönlitteratur samt låter all litteratur som inte är "skönlitteratur" eller barn- och ungdomslitteratur ingå i genren "facklitteratur". Man skulle kunna säga att det föreligger en genrerernas dikotomi: å ena sidan skönlitteratur eller till och med bara den skönlitteratur som anses vara legitim, å andra sidan "allt annat". I den efterföljande medierapporteringen var det även flera artiklar som lyfte skönlitteraturen som särskilt viktig (t.ex. A9, A24, A26).

Det kanske kan verka avigt att inleda slutdiskussionen i en uppsats om pojkars läsning med att diskutera skönlitteratur och traggla definitioner, men frågan är principiellt viktig. Min utgångspunkt var att jag uppfattade att pojkar och pojkars läsning uppfattades som problematiska och i min analys fann jag att det var omöjligt att frikoppla skönlitteraturen från pojkarna, eftersom problemet, så som det formuleras, har två komponenter: den ena är att pojkarnas läsfärdigheter brister och att de inte läser, den andra är att problemet ska avhjälpas medelst skönlitteratur. Diskussionen kring begreppens definition är viktig, eftersom definitionerna avgör vilken läsning det är som räknas, vilket i sin tur avgör vem som betraktas som läsare och vem som betraktas som icke-läsare. Detta sågs tydligt i McKechnies fallstudie, i vilken pojkarna själva delade upp läsning i "riktiga böcker" och andra böcker i enlighet med sin omgivnings definitioner (McKechnie, 2006, s. 65). En snäv definition av "läsning", "litteratur", "böcker" och andra närliggande begrepp kan alltså verka som utestängningsmekanismer, vilket i sin tur kan leda till utanförskap: Newkirk oroar sig för pojkar "who are alienated from school itself, who find the reading and writing in schools unrelated to anything that matters to them" (Newkirk, 2002, s. xxi). Detta är dock inte enbart en pojkfråga, eller ens en könsfråga. Identifikation är viktigt för oss – resonemanget är därför direkt överförbart till andra grupperingar som det är möjligt att identifiera sig med till exempel i termer av ålder, klass eller etnicitet (se t.ex. A25).

Pojkdiskursen

Det är, enligt studier som till exempel PISA och PIRLS, sant att pojkarnas resultat har försämrats något mer över tid än flickornas (SOU 2012:65, s. 54). Dessa studier, och även mindre studier, visar också att pojkar under flera decennier har läst mindre och sämre än flickor – och inte bara i Sverige utan i större delen av världen (se t.ex. Millard, 1997, s. 2-3). Det är också sant att svenska 15-åringar, enligt PISA-studien, har gått från att vara goda läsare till att bli medelmåttiga läsare (SOU 2012:65, s. 53). Det är naturligtvis problematiskt att ungdomar, oavsett kön, känner allt mindre lust att läsa och blir allt sämre på att läsa. Vi omges av och möter ständigt texter av olika slag, både i skrift och tal, och goda läs- och språkfärdigheter är en förutsättning för att kunna navigera i dagens informationsspackade samhälle. Att kunna läsa och förstå är en förutsättning för att kunna delta i samhället och på så vis är det även en förutsättning för en stark demokrati. Mitt syfte är således inte att på något sätt ifrågasätta detta – statistiken kring pojkars sjunkande läsfärdigheter och de konsekvenser som de leder till, exempelvis svårigheter att delta i samhället, är fakta som väl kan betraktas som obestridliga, men – och detta är pudelns kärna – det finns aldrig bara ett sätt att formulera problemet.

Problemet kan å ena sidan formuleras som att pojkarna är problematiska för att de läser allt sämre, för att de inte läser skönlitteratur, för att deras läslust sjunker och så vidare, och på så sätt riskera att diskursivt lägga ansvaret för pojkarnas prestationer på, de i många fall minderåriga och skolpliktiga, pojkarna själva. Å andra sidan kan man formulera problemet från ett annat perspektiv, till exempel på följande sätt: Skolsystemet är problematiskt därför att dess definitioner kring vad läsning är och vilken sorts läsning som räknas är alltför snäva, för att det inte lyckas fånga upp och entusiasmera alla elever och för att det inte lyckas kompensera för sådana hemförhållanden som på olika sätt kan påverka skolprestationerna negativt, till exempel läs- och studieovana föräldrar. Hur problemet formuleras påverkar alltså hur vi pratar om problemet i fråga. Det påverkar även hur vi pratar om individer eller grupper av individer och det kan och kommer att påverka hur vi ser på dem, bemöter dem och hur vi försöker hjälpa dem. Pekar vi ut den sjunkande läsfärdigheten som ett problem som ägs av pojkar kommer detta att påverka synen på och bemötandet av pojkar – pojkarna blir något som ska åtgärdas. Om problemformuleringen i stället fokuserar på skolan och samhället kommer dessa att åläggas krav på åtgärder.

Medelst problemformuleringar skapar vi diskurser och jag menar att mitt empiriska material (se t.ex. A9, A23, R27) rör sig inom en ”pojkdiskurs” som dikterar vad som kan sägas och inte sägas om pojkar. Mitt material, och då främst medierapporteringen, följer således det mönster som kan skönjas såväl i det offentliga samtalet (Leffler, 2011; Söderlund, 2011; Arnstad, 2012) som i tidigare offentliga utredningar och tidigare forskning: pojkars skolprestationer förklaras, inom pojkdiskursen, med att pojkar har en tillgjord manlig hållning (Kimmel, 2010, s. 35), ägnar sig åt ”krampaktiga försvarsstrategier” (SOU 2010:99, s. 65) och konstruerar sin identitet genom att medelst språk och beteende kontrollera klassrumsmiljön (Millard, 1997, s. 9; Molloy, 2007, s. 35-36). Även Thomas Newkirk (2002), som vi stiftade bekantskap med i mitt forskningsavsnitt, har uppmärksammat pojkdiskursen, även om han inte använder sig av begreppet ”pojkdiskurs” eller ens ”diskurs”: föreställningar om pojkars inneboende vålds- och aggressionsbenägenhet leder till att de patologiseras och de genrer som intresserar dem nedvärderas eller förbjuds

eftersom dessa genrer anses kunna aktivera deras aggression och utlösa våldsbrott (Newkirk, 2002, s. xvii, 14-15, 20-21). Resonemanget att vissa genrer kan provocera fram våld går alltså igen hos både Söderlund (2011) och Arnstad (2012), men framgår inte explicit i mitt empiriska material. Däremot finns det, som jag visade i avsnittet "Litteraturdiskursen", implicita föreställningar om viss litteratur som varande mindre bra.

Diskursernas effekter

Diskurser styr vad vi pratar om och hur vi pratar om det. I litteraturdiskursen konstrueras viss skönlitteratur som fin, god och kvalitativ och omges av föreställningar om denna litteraturs goda effekter på människa och samhälle. I pojkdiskursen konstrueras pojkar som ovilliga, problematiska och avståndstagande (se t.ex. R27), medan flickor inte sällan konstrueras som det goda exemplet – den implicita lösningen på "pojkeproblemet" är att pojkarna blir lite mer som flickor (se t.ex. Barrs, 2000, s. 287-288). Konsekvensen blir en dikotom debatt i vilken det blir svårt att lyfta frågor och agera utanför diskursens spelregler: det finns inom pojkdiskursen inget utrymme för högpresterande pojkar eller lågpresterande flickor; i litteraturdiskursen finns inget utrymme för andra genrer än den (kvalitativa) skönlitteraturen. Det kan, på grund av pojkdiskursen, men även på grund av den rådande könsdikotomin, vara svårt att lyfta pojkars svårigheter, då en sådan diskussion kan uppfattas som en samtidig nedvärdering av flickors situation (se t.ex. Newkirk, 2002, s. 20, 29).

Jag menar alltså att pojkdiskursen och dikotomiseringen av kön i förlängningen kan leda till en överdrivet negativ syn på pojkar i allmänhet och deras läsning i synnerhet. Detsamma menar jag kan komma att ske med dikotomiseringen av genrer, vilken cementerar synen på vad läsning är och vilken läsning det är som räknas. Detta riskerar att leda till att problemet, oavsett vad det är, inte får någon lösning vilket kan leda till utanförskap, som leder till ännu sämre prestationer, som leder till ännu mer utanförskap och så vidare. Problematiseringen kan även bli en självuppfyllande profetia: bemöter man pojkar enligt premissen att de är jobbiga, problematiska och avståndstagande så kommer det sannolikt att påverka deras prestationer. Även flickorna råkar illa ut av en sådan dikotomisering: Högpresterande flickor, som redan är väldigt stressade och mår dåligt (se t.ex. Lundberg, 2011), får ännu mer förväntningar och ännu mer press på sig; lågpresterande flickor, å andra sidan, blir osynliggjorda (se t.ex. Reuterstrand, 2011b). Det brukar sägas att "pojkrollen" är snävare än "flickrollen" (se t.ex. SOU 2010:99, s. 66) och jag säger inte emot, men jag menar att det i den rådande pojkdiskursen inte heller finns utrymme för mer än ett sätt att "vara pojke" på.

I min studie identifierade jag en litteraturdiskurs, enligt vilken viss skönlitteratur ("kvalitetslitteratur") betraktas som legitim och övrig litteratur utestängs, och en pojkdiskurs, enligt vilken pojkar omtalas som problematiska och ovilliga. Med påståenden om att pojkar "inte vill läsa" (A9) och att det inte är "tufft" att läsa om man är pojke (A23) sker en ansvarsflyttning från samhället och skolan till pojkarna själva. Diskurserna är delvis överlappande på så vis att den legitima skönlitteraturen kan kopplas samman med det som flickor läser och att den illegitima litteraturen sammankopplas med pojkars läsning. Flickor och flickors läsning blir underförstått det goda exemplet och pojkars läsvanor blir ett problematiskt identitetsskapande:

”Det är som om vi bland många pojkar bevittnar en ständig kamp mot uttryck för femininitet”, skriver Gunilla Molloy (2013). Det är inte vare sig orimligt eller kontroversiellt att påstå att vi, som de sociala varelser vi är, konstruerar vår identitet i förhållande till andra människor. Jag motsäger inte att det inom och mellan grupper av människor finns oskrivna regler och underförstådda överenskommelser om vad som är acceptabelt och inte acceptabelt inom gruppen. Inte heller motsäger jag att varje människas identitetsskapande i någon mån bygger på ett visst avståndstagande från det man upplever att man inte är, oavsett om detta skapande och varande handlar om kön, klass, musiksmak, litteraturpreferenser, politiska åsikter eller något annat. Med det sagt bevittnar vi sannolikt även en ständig kamp mot uttryck för maskulinitet hos flickor och avståndstagande från maskulinitet i syfte att skapa en feminin identitet – om vi vill se det, men diskuteras inte i samma utsträckning inom ”flickdiskursen”.

Lösning: Bryt diskurserna!

Jag tror att ett diskursbrott är rätt väg att gå för att få fler pojkar – fler ungdomar – att läsa: Fråga ”Vad läser ungdomar och hur kan den läsningen användas som ingång till undervisning/annan läsning/mer läsning?” i stället för ”Varför läser inte pojkar skönlitteratur?” eller ”Varför lyckas skolan inte entusiasmera alla elever?” i stället för ”Varför tar pojkar avstånd från skolan?” En vidgad textdefinition och utrymme för fler litteraciteter är en del av lösningen, vilket alla elever kan vinna på, inte bara pojkar eller svaga läsare (oavsett kön): det är orimligt att sådana genrer som – om vi generaliserar studier av pojkars läsvanor (se t.ex. Furhammar, 1996; McKechnie, 2006) – tilltalar så många hälften av skolans elever får leva en så undanskymd tillvaro. De läsombud som utredningen föreslår ska inrättas (SOU 2012:65, s. 14, 402-403) som försöksverksamhet på förskolan har stora möjligheter att vidga definitionerna av vad läsning och litteracitet är, men kan, om fokusen på skönlitteratur blir alltför stort, även riskera att bidra till en cementering av den litteraturdikotomi jag blottade i Q2 (”Vad är underförstått i problemrepresentationen?”). Även skolbiblioteken har en chans att göra skillnad i detta avseende. Dock finns en viss risk att skolans definitioner och läroplaner förblir vad de är och att ansvaret förskjuts till läsombud och skolbibliotek och i värsta fall till elevernas hem, där det senare redan förekommer idag. Med min diskursanalys som grund, i vilken jag kommer fram till att vissa elevgrupper pekats ut och andra osynliggörs, tror jag däremot inte på åtgärder baserade på en könsdikotomi eftersom detta riskerar till ett fortsatt osynliggörande av de som inte passar in i de av diskursen givna subjektpositionerna.

Rent konkret kan diskursen brytas genom att fler genrer släpps in i litteraturdiskussioner i allmänhet och i skolan i synnerhet, men även genom att låta pojkar komma till tals om sin läsning, prata om vad de läser och varför och låta dem, som McKechnie (2006, s. 59) uttrycker det, vara experter på sin egen läsning. I sin studie fann hon även att pojkar tilltalades av icke-linjär läsning (McKechnie, 2006, s. 62, 64-65), varför serier kan vara en ingång till läsning. Även befintliga intressen och läsvanor kan vara en väg till nya genrer och läsvanor. Framför allt är det viktigt att se förbi sina egna föreställningar om vad som är ”fint” och i stället försöka se ungdomarnas intressen och kulturkonsumtion från deras perspektiv, något som Newkirk (2006, s. 14-15) argumenterar för. Skolverket menar att läsningen i skolan bör bli socialare – alltså att elever ska få möjlighet att diskutera sin läsning mer än vad fallet är idag (SOU 2012:65, s. 87-88) – vilket inte *bara* behöver ske i form av

samtal eller högläsning: genom att blanda upp och visualisera läsningen med teater och pyssel kan lässvaga elever få stöd i sin läsning. Vi bör även diskutera andra sätt att tillgodogöra sig narrativ på. En av pojkarna i McKechnies (2006) studie konsumerade berättelser i form av datorspel, brädspel och de till spelen tillhörande manualerna och jag menar att utgångspunkten måste vara att all narrativkonsumtion ("läsning") är bra och att alla narrativ kan utgöra en ingång till andra narrativ. Sannolikt kommer läsningen att bli mer avancerad med tiden (se t.ex. Furhammar, 2006, 118-119).

Diskursbrott som feministiskt ställningstagande

Linnéa Lindsköld konstaterade att det i konceptet "good books" fanns underliggande normer som kunde kopplas samman med normer kring kön, klass och etnicitet, samt att dikotomin fin/populär litteratur kunde kopplas till andra dikotomier: män/kvinnor, arbete/fritid, offentligt/privat (Lindsköld, 2012, s. 2, 6). Jag kommer att tänka på Nobelpriset i litteratur, ett pris som lite då och då kritiserats för att det ges till män av män – medräknat Sara Danius som tillträder i december 2013 är sex av de 18 ledamöterna kvinnor och av 109 litteraturpristagare har endast tolv varit kvinnor (Åhlander, 2010) – men jag ser även en diskrepans: Det är inte maskulinitet i allmänhet som kopplas samman med den fina litteraturen – i fråga om kvalitetsstämplar (där just Nobelpriset är en internationellt erkänd sådan, därav exemplet) är det den vita, medelålders maskuliniteten som främst kan sammankopplas med den goda litteraturen. Pojkars läsning, vilket Molloy (2013) visade och Newkirk (2002) resonerade kring, faller utanför. Därmed skulle jag vilja påstå att det även föreligger en viss ålderism: barn- och ungdomslitteratur placeras vid sidan av övrig skönlitteratur och barn och ungdomar förväntas läsa fin och god "vuxenlitteratur". Föreställningarna om kvalitet och god litteratur accepteras inte bara av Svenska Akademiens tolv ledamöter av manligt kön utan av den välmående medelklassen i stort, trots att begreppen "kvalitet" och "god litteratur" är så svårdefinierade. Från ett klassperspektiv kan litteraturskursen betraktas som en konstruktion av en bildad elit som, i egenskap av att den är bildad, från ett ovanifrånperspektiv avgör vad alla andra kan, får och bör läsa (Newkirk, 2002, s. 95-97). Däremot vet vi vad som *inte* är att anse som kvalitetslitteratur, varför kvalitetslitteratur delvis definieras av vad som inte anses vara kvalitet (Lindsköld, 2010, s. 3): När en journalist konstaterar att Fredrik Reinfeldt läser Camilla Läckberg (A22) nickar medelklassen i samförstånd. Statsminister och vit medelålders man eller inte – Camilla Läckberg anses inte vara kvalitet.

Jag konstaterade ovan att alla elever har att vinna på ett vidgat textbegrepp och mer utrymme för olika litteraciteter, men ett sådant diskursbrott skulle även kunna betraktas som ett feministiskt ställningstagande: Ur ett genusteoretiskt perspektiv skulle det vara möjligt att betrakta kvinnors läsning av (legitim) skönlitteratur som det heterosociala svaret på den vita, medelålders manliga litteraturnormen. Att vidga denna norm – att bryta litteraturskursen – skulle således även ge utrymme för sådan kvinnligt kodad läsning som idag ofta betraktas som lite sämre ("tantsnusk"). Men förutsättningen för att kvinnors läsning ska vinna acceptans är att även pojkar och de genrer som tilltalar dem vinner acceptans. Från ett HBTQ-perspektiv bör kursen definitivt brytas, eftersom det inom den rådande kursen saknas möjligheten att definiera sig som något annat än antingen "flicka" eller "pojke", vilket även antyder heteronormativitet.

Metoddiskussion

I min studie valde jag att använda mig av litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65), medierapportering inom en väl avgränsad tidsperiod (september och oktober månad 2012) i anslutning till litteraturutredningens offentliggörande samt, i slutet av analysen, en del (35 stycken av totalt 132) av de remissyttranden som inkom under tiden utredningen låg ute på remiss. Givet formatet – en masteruppsats på 30 hp – var det en lagom, hanterbar mängd material. Med facit i hand hade jag kunnat komplettera min söksträng ”litteraturutredningen AND pojkar” med söksträngen ”litteraturutredningen AND män” (alternativt: ”litteraturutredningen AND pojkar OR män”), men jag gör, efter en sökning nu i efterhand, bedömningen att den utvidgade sökningen egentligen inte tillför något nytt. Vidare var huvudfokus för min uppsats just pojkar.

Innan jag påbörjade min uppsats funderade jag på vilken diskursanalytisk teori och metod jag skulle använda mig av. Först övervägde jag Norman Faircloughs (1992) kritiska diskursanalys som, i likhet med det verktyg jag till slut kom att begagna mig av, undersöker diskursers sociala konsekvenser, men valet föll så småningom på Carol Lee Bacchis (1999, 2009) *What is the Problem Represented to be*-analys (WPR). Verktöget är särskilt utarbetat för att användas på policydokument (vilket en statlig utredning är), men även på medierapportering (Bacchi, 2009, s. xvii), och används främst inom statsvetenskapen. I och med att det ännu är relativt okänt inom andra forskningsfält, bland annat biblioteks- och informationsvetenskapen, ville jag, genom att använda verktyget ”i skarpt läge”, även undersöka verktyget som sådant närmare. Jag kan konstatera att verktyget fyllde sitt syfte väl. Med sin anpassning till just policydokument och medierapportering hjälpte det mig att hitta och undersöka diskurser och hålla en röd tråd genom analysen.

Trots att min uppsats är en analys av samtalet om pojkars läsning menar jag att det inte är en genusanalys i egentlig mening. De genusteoretiska förklaringsmodeller som finns är *ett* av flera sätt att förklara pojkars läsvanor på, varför dessa teorier, tillsammans med andra förklaringsmodeller, har placerats i kapitlet ”Tidigare forskning” i stället för under ”Teori och metod”. De befinner sig redan inom en diskurs och har sina föreställningar och sina svar och blir därmed svåra att kombinera med ett analysverktyg vars syfte är just att hitta underliggande föreställningar:

We can also use a ”what’s the problem represented to be” approach (as a way of thinking) to analyse academic theories and academic texts. The argument here is that, since all theories posit forms of explanation, they necessarily contain implicit problem representations that demand scrutiny.

Bacchi, 2009, s. xviii

I min syftesförklaring skrev jag:

Även om det finns anledning att tro att utredningen kommer att läsas av många, kanske främst av yrkesverksamma inom de områden som berörs, finns det även anledning att tro att dess budskap kommer att nå ut till ännu fler genom mediernas rapportering – och att medierapporteringen i sig utgör ett filter mot allmänheten, där vissa saker lyfts fram och andra hamnar i skymundan. På grund av mediers stora räckvidd och genomslagskraft kommer jag därför även att analysera medierapporteringen kring utredningen.

Detta antagande visade sig vara korrekt. I inledningen till analyskapitlet ("Analys och resultat") konstaterade jag att litteraturutredningen var både bred och djup. Pojkarnas läsning upptog i själva verket bara en liten del av detta omfattande verk, men den lyftes fram desto mer i den efterföljande medierapporteringen. I analysen identifierade jag två diskurser – "litteraturdiskursen" och "pojkdiskursen" – och man skulle kunna säga att litteraturutredningen (SOU 2012:65) i huvudsak befinner sig inom den förra och att medierapporteringen i huvudsak befinner sig inom den senare.

Den största svårigheten har varit att göra en väl avgränsad analys. Verktygets frågor är till synes väl avgränsade från början, men under arbetets gång märkte jag att de delvis kom att överlappa varandra. Vidare var det ibland svårt att hålla sig inom frågeställningen, något som jag upptäckte redan i arbetet med den första frågan: det gick inte att besvara frågan om "pojks läsning" utan att ta vägen om skönlitteraturen.

Det finns såklart flera sätt att studera pojkars läsning på, till exempel genom kvalitativa studier i form av intervjuer eller fokusgrupper, eller med kvantitativa metoder såsom enkäter. Det finns även flera andra sammanhang än just den senaste litteraturutredningen att undersöka, till exempel kan man göra metastudier av tidigare studier av pojkars läsning. Jag övervägde flera av dessa metoder och tillvägagångssätt, men det finns gott om studier om pojkars (och mäns) läsning varför jag vände mig till *Läsandets kultur* (SOU 2012:65). I egenskap av att det var en alldeles ny, statlig litteraturutredning erbjöd den dels i sig något alldeles nytt som, vid tiden för terminens början, mig veterligt ingen undersökt på masternivå, dels erbjöd den en avgränsad kontext samt möjligheten att utforska WPR-verktyget inom ramarna för vårt forskningsfält.

Mitt bidrag till fältet

Förhoppningsvis bidrar jag genom min uppsats till att ytterligare synliggöra Carol Lee Bacchis WPR-verktyg och dess användbarhet även utanför det statsvetenskapliga forskningsfältet. I förlängningen kan frågan "What is the Problem Represented to be?" vara givande för oss bibliotekarier att fundera på när vi själva arbetar med att framställa policydokument i våra verksamheter. Mitt bidrag består även i att jag har undersökt några av utgångspunkterna i den nyutkomna litteraturutredningen samt blottlagt diskurser i densamma, diskurser som vårt forskningsfält verkar inom, måste förhålla sig till och riskerar att cementera och reproducera. Såvitt jag vet är detta fältets första uppsats som undersöker samtalet om pojkar och deras läsning. Slutligen har jag lyft in forskning om och kring läsning i det kulturpolitiska fältet.

Fortsatt forskning

Först och främst hade det naturligtvis varit intressant att se resultatet av ett diskursbrott och där är antagligen litteraturdiskursen lättast att bryta. Vad händer i klassrummet och/eller med pojkarnas läsning när serier, facklitteratur och andra "utskällda" genrer betraktas som mer likvärdiga med skönlitteraturen och får ta lika stor plats? Det skulle även vara intressant att se vilken effekt olika läspraktiker kan ha på pojkars läsning och vad som sker med barns läsning och läsförmåga om de ges (mer) utrymme för icke-linjär läsning, bokprat och sociala aktiviteter i samband med sin läsning.

Slutsatser

Efter att, under en längre tid, fått uppfattningen att pojkar och män i allmänhet – och deras läsning i synnerhet – problematiserats i det offentliga samtalet, ville jag inom ramarna för en begränsad kontext undersöka detta samtal närmare medelst en diskursanalytisk metod. Den nyligen utkomna litteraturutredningen erbjöd en sådan kontext, varför min primära forskningsfråga var: ”Hur formuleras problemet med och kring pojkars läsning i litteraturutredningen *Läsandets kultur* (SOU 2012:65) och i medierapporteringen kring den?” Som diskursanalytisk metod valde jag Carol Lee Bacchis analysverktyg ”What is the Problem Represented to be?” (WPR), vilket bygger på Foucaults diskursteori och är särskilt anpassat för att analysera policydokument. Verktöget består av ett antal färdiga frågor vilket erbjuder en strukturerad metod för att blottlägga underliggande föreställningar och diskurser.

I studiet av litteraturutredningen och medierapporteringen blottade jag således två diskurser: ”litteraturdiskursen” och, framför allt, ”pojkdiskursen”. De två diskurserna är tätt sammanlänkande och delvis överlappande. I ”litteraturdiskursen” konstrueras viss skönlitteratur som fin och legitim, medan annan skönlitteratur, och särskilt facklitteratur, betraktas som illegitim. I ”pojkdiskursen” konstrueras pojkar som problematiska, avståndstagande och ovilliga och de anses själva bära ansvaret för sina skolprestationer, samtidigt som diskursen inte lämnar särskilt mycket utrymme för något annat sätt att ”vara pojke” på. Det går alltså att säga att den föräning som jag inledningsvis redogjorde för har bekräftats. Diskursen är inte heller bara begränsad enbart till litteraturutredningen utan sträcker sig över det offentliga samtalet och även över akademisk forskning.

Litteraturförteckning

Referenser

Arevik, N. (2013). "Yngre lärare läser sällan romaner". *Lärarnas nyheter*, 16 januari 2013. [Elektronisk] <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2013/01/16/yngre-larare-laser-sallan-romaner> [2013-05-26]

Arnstad, H. (2012). "Det krigslitterära komplexet". *Vi läser*, Perspektiv, nr. 4/2012, augusti, s. 68-72.

Axelsson, F. H. (2012). *I händelse av en zombie-apokalyps: en undersökning av policies inom långsiktigt bevarande av digitala medier i den moderna världen av Open Access institutionella arkiv*. Masteruppsats, 2012:582. Uppsala: Institutionen för ABM vid Uppsala universitet.

Bacchi, C. L. (1999). *Women, Policy and Politics: the Construction of Policy Problems*. London: SAGE.

Bacchi, C. L. (2009). *Analysing Policy: What's the Problem Represented to be?* Frenchs Forest, New South Wales: Pearson.

Barrs, M. (2000). "Gendered Literacy". *Language Arts*, 77, (4), 287-293.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005a). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I: G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 9-42). Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G. & Boréus, K. (2005b). Diskursanalys. I: G. Bergström & K. Boréus (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s. 305-362). Lund: Studentlitteratur.

Boréus, K. (2011a). Texter i vardag och samhälle. I: G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 131-149). Malmö: Liber.

Boréus, K. (2011b). Diskursanalys. I: G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 150-164). Malmö: Liber.

Carlbaum, S. (2012). *Blir du anställningsbar lille/a vän?: Diskursiva konstruktioner av framtida medborgare i gymnasierreformer 1971-2011*. Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga institutionens skriftserie, 2012:2, Umeå: Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet.

Cherland, M. R. (1994). *Private Practices: Girls Reading Fiction and Constructing Identity*. London: Taylor & Francis.

Edström, C. (2010). *Samma, lika, alla är unika: en analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. Doktorsavhandling, Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 36. Umeå: Institutionen för Naturvetenskapernas och matematikens didaktik, Umeå universitet.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fredriksson, U. (2012). Hur 15-åringars läsning förändrats mellan 2000 och 2009: resultat från PISA-undersökningarna. I: SOU 2012:10. (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi* (s. 95-110). Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

Furhammar, S. (1996). *Varför läser du?* Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Gans, H. J. (1974). *Popular Culture and High Culture: An Analysis and Evaluation of Taste*. New York: Basic Books.

Hägglund & Vernersdotter. (2012). *Kulturvanor i Sverige 1987-2011*, SOM-rapport, 2012:17. [Elektronisk]
<http://www.som.gu.se/digitalAssets/1373/1373454kulturvanor-i-sverige-1987-2011.pdf> [2013-04-18]

Höglund, L. (2012). Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier. I: SOU 2012:10. (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi* (s. 45-93) Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

Jansson, U. (2010). *Den paradoxalt nödvändiga kvinnan: könsdiskurser i svenskt näringsliv*. Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 2010:30. Karlstad: Fakulteten för ekonomi, kommunikation och IT, Arbetsvetenskap, Karlstads universitet.

Johannisson, J. (2006). *Det lokala möter världen: kulturpolitiskt förändringsarbete i 1990-talets Göteborg*. Doktorsavhandling, Publications from Valfrid, nr. 32. Göteborg: Enheten för biblioteks- och informationsvetenskap, Göteborgs universitet.

Kimmel, M. (2010). *Pojkar och skolan: ett bakgrundsdocument om "pojkkrisen"* (SOU 2010:53). Stockholm: Fritzes.

Larsson, L. (2012). Om värdet av att läsa skönlitteratur. I: SOU 2012:10. (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi* (s. 155-165) Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

Leffler, T. (2011). "Krig och brott när män väljer böcker". *DN bok*, 15 augusti 2011. [Elektronisk] <http://www.dn.se/dnbok/dnbok-hem/krig-och-brott-nar-man-valjer-bocker> [2013-01-16]

Lindsköld, L. (2010). "What's the 'Problem' Represented to be in the Swedish State Support to Fiction". Konferensbidrag presenterat på *ICCPR2010: the Sixth International Conference on Cultural Policy Research*, Jyväskylä, Finland, 24-17 augusti 2010. [Elektronisk]
<http://bada.hb.se/bitstream/2320/6905/1/ICCPR2010Lindskold.pdf> [2013-03-21]

Lindsköld, L. (odaterad). "Om avhandlingen". *Dr. And: gråt inte – forska!* [Elektronisk] <http://linnealindskold.wordpress.com/om-avhandlingen/> [2013-03-21]

Lundberg, F. (2011). "Tuffa förväntningar på tjejer". *Nationella sekretariatet för genusforskning*. [Elektronisk]
<http://genus.se/meromgenus/teman/skola/skolprestationer/tuffa-forvantningar-pa-tjejer/> [2013-05-29]

Malm, Å. (2011). "Stå inte och häng!": *En undersökning av bemötandepolicyer på svenska folkbibliotek*. Magisteruppsats, 2011:26. Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap vid Höskolan i Borås.

McKechne, L. (2006). "'Spiderman Is Not for Babies' (Peter, 4 years): The 'Boys and Reading Problem' from the Perspective of the Boys Themselves". *Canadian Journal Of Information & Library Sciences*, 30 (1/2), p. 57-67.

Miegel, F. & Johansson, T. (2002). *Kultursociologi*. 2:a upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Millard, E. (1997). *Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy*. London: Falmer Press.

Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, G. (2013). "Pojkar läser bara om män också läser". *DN kultur*, 8 april 2013. [Elektronisk] <http://www.dn.se/kultur-noje/debatt-essa/pojkar-laser-bara-om-man-ocksa-laser> [2013-04-09]

Newkirk, T. (2002). *Misreading Masculinity: Boys, Literacy and Popular Culture*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Nordh, C. (2008). *En bortglömd guldålder?: Tillgängliggörande av tidig svensk film till en bredare publik*. Borås, Magisteruppsats 2008:52. Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap vid Höskolan i Borås.

Nordicom. (odaterad1). *Statistik om medier i Sverige: böcker*. [Elektronisk]
<http://www.nordicom.gu.se/?portal=mt&main=showSveStats.php&menu=menusve&me=7&media=B%F6cker&type=media> [2013-04-18]

Nordicom. (odaterad2). *Bokläsning i befolkningen 9–79 år en genomsnittlig vecka 1994–2011 (procent)*. [Elektronisk]

<http://www.nordicom.gu.se/common/statxls/22553530boklasningvecka1994-2011.xls> [2013-04-18]

Nordicom. (odaterad3). *Läsning av olika typer av litteratur i befolkningen 9–79 år en genomsnittlig vecka 2011 (procent)*. [Elektronisk]
<http://www.nordicom.gu.se/common/statxls/22543540Bockerlasningavolikatypergnsnvecka2011.xlsx> [2013-04-18]

Nordicom. (2011). *Fakta om undersökningen Mediebarometern*. [Elektronisk]
<http://www.nordicom.gu.se/common/statxls/232510600OmMbar2011.pdf> [2013-04-18]

Nordicom. (2012). *Bokläsning i befolkningen 9–79 år en genomsnittlig dag 1980-2011 (procent)*. [Elektronisk]
<http://www.nordicom.gu.se/common/statxls/22563510Bockerlasninggnsndag1979-2011.xls> [2013-04-18]

Rasimus, I. (2012). "Viktigt förmedla läsglöd till elever". *Norrbottnens-kuriren*, 29 september 2012. [Elektronisk]
<http://www.kuriren.nu/nyheter/default.aspx?articleid=6564471> [2013-02-21]

Regeringskansliet. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/sb/d/16672/a/204082> [2013-04-06]

Reuterstrand, S. (2011a). "'Antiplugg' minskar pojkars chanser till jobb". *Genus*, nr. 2/2011, s. 8-10.

Reuterstrand, S. (2011b). "Flickor med dåliga betyg de största förlorarna". *Nationella sekretariatet för genusforskning*. [Elektronisk]
<http://genus.se/meromgenus/teman/skola/skolprestationer/flickor-med-daliga-betyg-de-storsta-forlorarna/> [2013-05-29]

Rosén, M. (2012). Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar: resultat från internationella studier. I: SOU 2012:10. (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi* (s. 111-139) Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

Ross, C. S., McKechnie, L. & Rothbauer, P. M. (2006). *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*. Westport, Connecticut: Libraries Unlimited.

SOM-institutet. (2010). *Om SOM*. [Elektronisk] <http://www.som.gu.se/omsom/> [2013-04-18]

SOM-institutet. (2012). *Insamlingsmetoder*. [Elektronisk]
<http://www.som.gu.se/metodik/insamlingsmetoder/> [2013-04-18]

SOU 2010:99. (2010). *Flickor, pojkar, individer: om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling*. Stockholm: Fritzes.

SOU 2012:10. (2012). *Läsarnas marknad, marknadens läsare: en forskningsantologi*. Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

SOU 2012:65. (2012). *Läsandets kultur: slutbetänkande*. Stockholm: Offentliga förlaget, Publit.

Statistiska centralbyrån. (odaterad). *Undersökningarna av levnadsförhållanden (ULF/SILC)*. [Elektronisk] <http://www.scb.se/LE0101> [2013-04-18]

Statistiska centralbyrån. (2011a). *Tabell FT 13: Bokläsning varje vecka*. [Elektronisk] <http://www.scb.se/Statistik/LE/LE0101/2010A01B/FT/FT1307VF.xls> [2012-04-18]

Statistiska centralbyrån. (2011b). *Tabell FT 15: Läsning av skönlitteratur varje vecka*. [Elektronisk] <http://www.scb.se/Statistik/LE/LE0101/2010A01B/FT/FT1507VF.xls> [2012-04-18]

Statistiska centralbyrån. (2012). *Tabeller från SCB:s undersökningar av levnadsförhållanden (ULF/SILC) 2010-2011*. [Elektronisk] <http://www.scb.se/Statistik/LE/LE0101/2011A01F/Fritidtabell2010-2011.xls> [2013-04-18]

Steiner, A. (2006). *I litteraturens mittfåra: månadens bok och svensk bokmarknad under 1970-talet*. Göteborg och Stockholm: Makadam förlag.

Svenska akademiens ordbok. (1997). Göteborg: OSA-projektet. [Elektronisk] <http://g3.spraakdata.gu.se/saob> [2013-05-26]

Söderlind, Å. (2009). *Personlig integritet som informationspolitik: debatt och diskussion i samband med tillkomsten av Datalag (1973:289)*. Borås, Doktorsavhandling, Skrifter från Valfrid, 38. Borås: Institutionen för biblioteks- och informationsvetenskap vid Högskolan i Borås.

Söderlund, M. (2011). "Vad är man rädd för?". *Helsingborgs dagblad*, Kultur, 27 oktober 2011. [Elektronisk] <http://hd.se/kultur/2011/10/27/vad-ar-vi-radda-for/> [2013-03-23]

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Åhlander, G. (2010). "Inte nobel nog". *Akademikern*, 17 december 2010. [Elektronisk] <http://www.akademsr.se/text/inte-nobel-nog> [2013-04-27]

Empiriskt material

Artiklar

A1. Adelsohn Liljeroth, L. (2012). "Nu ska hela Göteborg läsa". *GT*, Debatt, A2, 2012-10-18.

A2. Almer, S. (2012). "Utredning föreslår skolbibliotekssatsning". *Skolvärlden*, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://www.skolvarden.se/artiklar/utredning-foereslar-skolbibliotekssatsning> [2013-02-21]

A3. Anesten, O. & Gustavsson, A. (2012). "Läslyft ska rädda 'förlorad generation'". *SVT nyheter*, Kultur, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://www.svt.se/kultur/laslyft-ska-radda-forlorad-generation> [2013-02-21]

A4. Ekenberg, K. (2012). "Rapport från Bokmässan: En oroande nedförsbacke". *Arbetsbladet*, Kultur, 2012-09-30. [Elektronisk] <http://arbetsbladet.se/kultur/litteratur/1.5142119-rapport-fran-bokmassan-en-oroande-nedforsbacke> [2013-02-21]

A5. Elisson, M. (2012). "Vårt ansvar att lämna över makten". *Nerikes allehanda*, Ledarkrönika, A39, 2012-09-30.

A6. Hamberg, S. (2012). "Skolbibliotekarien gör skillnad". *DIK*, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://www.dik.se/artikel/17249/skolbibliotekarien-gor-skillnad> [2013-02-21]

A7. Helmerson, E. (2012). "Datorer och läsande är inte motsatser". *Dagens nyheter*, Ledare, A4, 2012-09-30.

A8. Helmerson, K. (2012). "Litteraturutredningen: Unga pojkar läser för lite". *Sveriges radio*, Ekot, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=83&artikel=5286162> [2013-02-21]

A9. Hjelmstedt, L. (2012). "Pojkarna som inte vill läsa". *Blekinge läns tidning*, Ledare, A26, 2012-10-16.

A10. Holm, M. (red.) (2012). "Mer nytänkande behövs för att öka läslusten". *Hallandsposten*, Åsikter, Ledare, A2, 2012-09-28.

A11. Irenius, L. (2012). "Vi behöver vitaminer från omvärlden". *Uppsala nya tidning*, Kultur, 2012-09-29, s. 4.

A12. Jansson, D. (2012). "Tänk om du inte kunde läsa det här". *Södra sidan*, Vad händer, nr 36, 2012-10-27, s. 24.

- A13. Kalmteg, L. (2012). "Satsning ska vända negativ lästrend". *Svenska dagbladet*, Kultur, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://www.svd.se/kultur/satsning-ska-vanda-negativ-lastrend7530990.svd> [2013-02-21]
- A14. Karlsson, T. (2012). "Lyft fram läsandet ännu mer". *Länstidningen Södertälje*, Ledare, 2012-09-28. [Elektronisk] <http://lt.se/asikter/ledare/1.1823408-lyft-fram-lasand-et-annu-mer> [2013-02-21]
- A15. Karnstedt, T. (2012). "Kan du läsa en bok?" *Arvika nyheter*, Kultur, Under strecket, 2012-10-24, s. 18.
- A16. Lann, E. (2012). "Läslust viktigare än bildning". *Kristdemokraten*, Opinion, nr 41/2012, A3, 2012-10-04.
- A17. Lidman, T., Koljonen, J., Ingvar, M. & Rabe, A. (2012). "Bred kampanj ska stärka svenskars läsförmåga". *Dagens nyheter*, Debatt, A6, 2012-09-27.
- A18. Lingebrandt, A. (2012). "Läsa för livet". *Helsingborgs Dagblad*, Kultur, C2, 2012-09-28.
- A19. Lundberg, P. (2012). "Kultureliten minglar på Bokmässan". *Helsingborgs dagblad*, Nöje Plus, A16, 2012-09-28.
- A20. Möller, V. (2012). "Litteraturutredningen: 'Öka läsförståelsen bland unga'". *Fria tidningen*, Kulturnyheter, 2012-09-28. [Elektronisk] <http://www.fria.nu/artikel/94491> [2013-02-21]
- A21. Orrenius, A. (2012). "Ett läslyft ska få fart på läslusten". *Riksdag & departement*, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://rod.se/ett-laslyft-ska-fa-fart-pa-laslusten> [2013-02-21]
- A22. Pennlert, N. (2012). "På väg mot en förlorad läsgeneration". *Västerbottens-kuriren*, Kultur, B2, 2012-10-01.
- A23. Rasimus, I. (2012). "Viktigt förmedla läsglöd till elever". *Norrbottnens-kuriren*, Skola, 2012-09-29, s. 20.
- A24. Rasmusson, M. (2012). "Ge barnen en knuff in i böckernas värld!" *Landskrona posten*, Familjeliv, D12-D13, 2012-10-07.
- A25. Samara, A. (2012). "'Det finns inte så mycket litteratur som handlar om oss'". *Sveriges radio*, P4 Kronoberg, Nyheter/Ekot, 2012-09-27. [Elektronisk] <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=106&artikel=5287689> [2013-02-21]
- A26. Sjölund, L. (2012). "Läsa och lära för livet". *Hela Hälsingland*, Ledare, 2012-10-10. [Elektronisk] <http://helahalsingland.se/ledare/1.5173962-lasa-och-lara-for-livet> [2013-02-21]

- A27. Stigsson Michajlov, H. & Olsson, M. (red.) (2012). "Fånga dem när de är unga". *Norrköpings tidningar*, Ledare, s. 27, 2012-09-28.
- A28. Teir, P. (2012). "Litterära utredningar". *Hufvudstadsbladet*, Kultur & Nöje, Impuls, 2012-09-29, s. 22-23.
- A29. Weibull, H. (2012). "Litteraturutredningen kräver skolbibliotekarier". *Sveriges radio*, Kulturnytt, 2012-09-27. [Elektronisk]
<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=478&artikel=5283681> [2013-02-21]
- A30. Weyler, K. (2012). "Skolbibliotekarier och läsombud ska ge läslyft". *Skolledaren*, Språkligt, 8/2012, 2012-10-17. [Elektronisk]
<http://www.skolledarna.se/skolledaren/artikelarkiv/sprakligt/Sidor/Skolbibliotekarier.aspx> [2013-02-21]

Remissyttranden

- R1. Administration av litterära rättigheter i Sverige (ALIS). (2013). *Remissvar över Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/79/aa08e4a2.pdf> [2013-04-06]
- R2. Arbetarnas bildningsförbund. (2013). *Remissvar på Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/79/1ed9db8e.pdf> [2013-04-06]
- R3. Bibliotek i samhälle. (2013). *Läsandets kultur: remissvar*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/84/588b98e8.pdf> [2013-04-12]
- R4. Centrum för lättläst. (2013). *Betänkandet SOU 2012:65 Läsandets kultur: slutbetänkande av litteraturutredningen*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/79/21d0397e.pdf> [2013-04-06]
- R5. DIK. (2013). *Yttrande: Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/79/b7bb4954.pdf> [2013-04-06]
- R6. En bok för alla. (2013). *En bok för alla ABs och Föreningen En bok för allas vänners remissvar till SOU 2012:065 Läsandets kultur*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/79/c912cb62.pdf> [2013-04-06]
- R7. Göteborgs universitet. (2013). *Förslag till yttrande angående Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen SOU 2012:65*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/80/30a4ce5e.pdf> [2013-04-11]
- R8. Institutet för språk och folkminnen. (2013). *Remissvar på betänkandet Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/80/dd313e63.pdf> [2013-04-06]

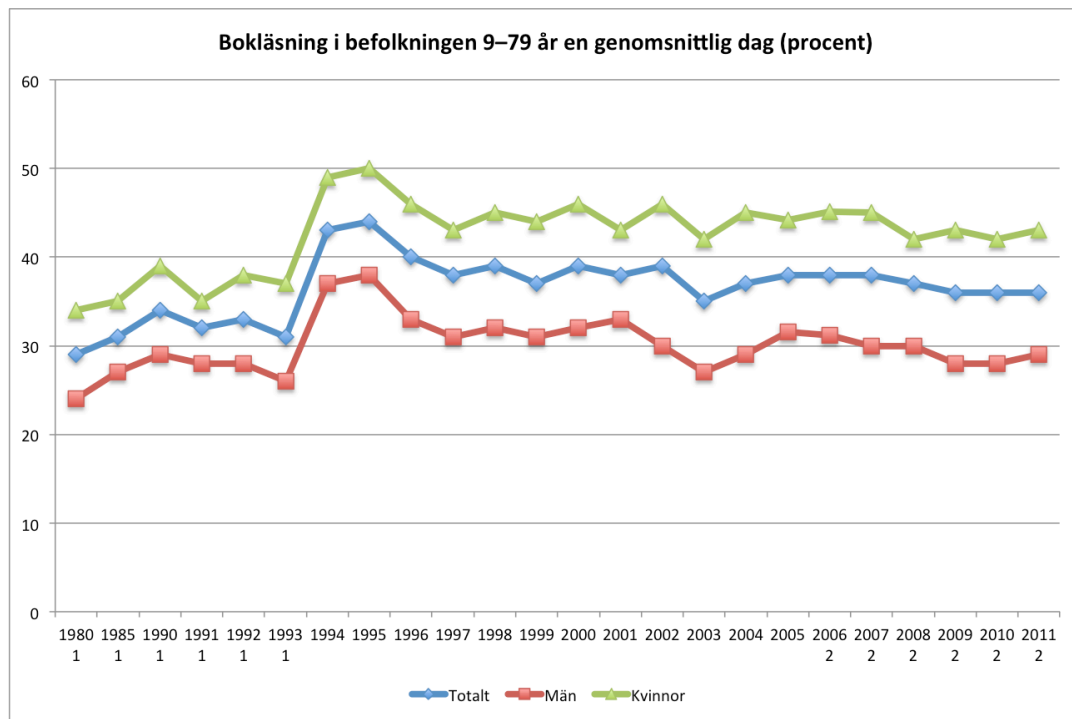
- R9. Konstnärliga och litterära yrkesutövares samarbetsnämnd (KLYS). (2013). *KLYS och Copyswedes synpunkter på Litteraturutredningen Läsandets kultur* SOU 2012:65. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/b77b3910.pdf> [2013-04-06]
- R10. Landstinget Västernorrland. (2013). *Yttrande över slutbetänkande av Litteraturutredningen "Läsandets kultur"* SOU 2012:65. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/f119a3a1.pdf> [2013-04-07]
- R11. Länsbibliotek Dalarna. (2013). *SOU 2012:65 Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/29394543.pdf> [2013-04-06]
- R12. Länsbibliotek Sörmland. (2013). *Remissyttrande över Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/116c3477.pdf> [2013-04-07]
- R13. Länsbibliotek Uppsala. (2013). *Remissvar rörande kulturdepartementets utredning Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen, SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/5219b3e2.pdf> [2013-04-07]
- R14. Lärarnas riksförbund. (2013). *Synpunkter på remissen Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/d9745ca8.pdf> [2013-04-07]
- R15. Läsrörelsen. (odaterad). *Läsrörelsens remissvar på "Läsandets Kultur: slutbetänkande av litteraturutredningen"*, SOU 2012:65. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/2059f914.pdf> [2013-04-07]
- R16. Myndigheten för kulturanalys. (2013). *Remissvar på Litteraturutredningens slutbetänkande Läsandets kultur (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/450f8624.pdf> [2013-04-07]
- R17. Myndigheten för tillgängliga medier. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/e8cac5ab.pdf> [2013-04-07]
- R18. Nationella skolbiblioteksgruppen. (2013). *Remissyttrande över Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/085cd402.pdf> [2013-04-07]
- R19. Regionförbundet Östsam. (2013). *Yttrande över Läsandets kultur: Slutbetänkande av Litteraturutredningen, SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/cf6afcf8.pdf> [2013-04-07]

- R20. Region Halland. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/9bb59cc3.pdf> [2013-07-10]
- R21. Region Västerbotten. (2013). *Remissvar på Litteraturutredningens slutbetänkande Läsandets kultur – SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/90455e5a.pdf> [2013-04-07]
- R22. Seriefrämjandet. (2013). *Yttrande – Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/4b77fa38.pdf> [2013-04-10]
- R23. Sida. (2013). *Remiss*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/ef3245e8.pdf> [2013-04-10]
- R24. Skolverket. (2013). *Yttrande över Kulturdepartementets betänkande Läsandets kultur*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/afa65446.pdf> [2013-04-10]
- R25. Stockholms stad. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/b9a496d4.pdf> [2013-04-10]
- R26. Stockholms stadsbibliotek. (2013). *Remissvar på Litteraturutredningens slutbetänkande av Läsandets kultur SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/80/7b64ebcf.pdf> [2013-04-06]
- R27. Stockholms universitet. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/b5fc2dfc.pdf> [2013-04-10]
- R28. Studieförbundet. (2013). *Ett livslångt läsande: Studieförbundets remissvar på Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/7f201361.pdf> [2013-04-10]
- R29. Studieförbundet Vuxenskolan. (2013). *Remiss SOU 2012:65: Litteraturutredningen*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/6219bca4.pdf> [2013-04-10]
- R30. Svenska barnboksinstitutet. (2013). *Betänkandet SOU 2012:65 Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/3f05c933.pdf> [2013-04-10]
- R31. Svenska förläggareföreningen. (2013). *Läsandets kultur: Litteraturutredningens slutbetänkande, SOU 2012:65*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/4f2fb640.pdf> [2013-04-10]

- R32. Svenska läromedelsförfattares förbund. (2013). *Sveriges Läromedelsförfattares Förbund (SLFF) lämnar härmed remissyttrande på Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen, SOU 2012:65*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/79cd33c4.pdf> [2013-04-11]
- R33. Svenska tecknare. (2013). *Föreningen Svenska Tecknares remissvar över Litteraturutredningens slutbetänkande Läsandets kultur (SOU 2012:65)*. [Elektronisk] <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/80/7c40e8e5.pdf> [2013-04-06]
- R34. Svenskläraryöreningen. (2013). *Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen SOU 2012:65*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/82/d44f27e3.pdf> [2013-04-10]
- R35. Örebro läns landsting. (2013). *Synpunkter på Läsandets kultur: slutbetänkande av Litteraturutredningen (SOU 2012:65)*. [Elektronisk]
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/43/81/e6096ca9.pdf> [2013-04-07]

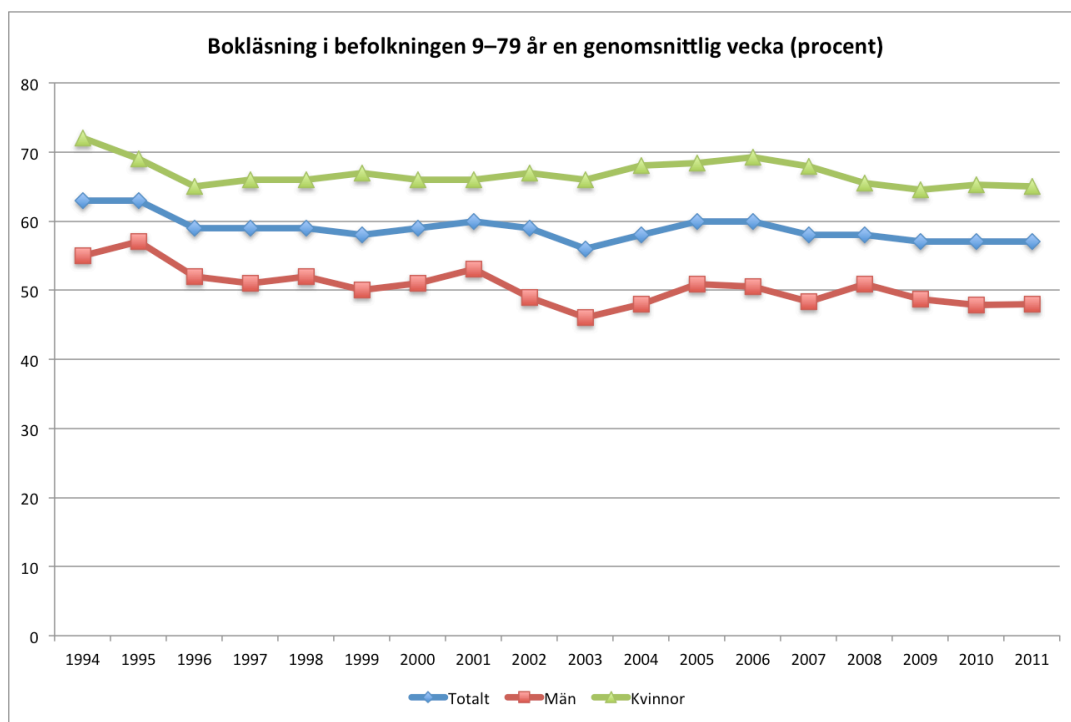
Bilagor

Bilaga 1: Nordicom



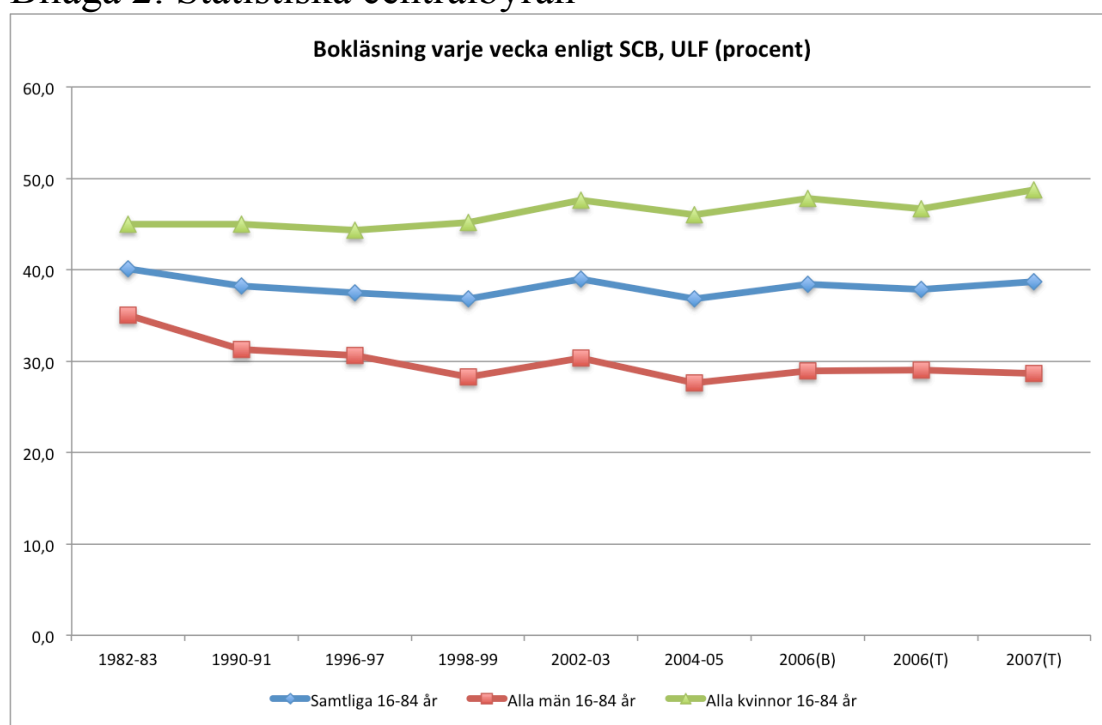
Nordicom, 2012

År 1994 förtydligades frågeställningen och all bokläsning kom att inkluderas (1), varför graferna gör en brant stigning detta år och från 2006 görs även förtydligandet att också ljud-/talböcker är inkluderat i definitionen (2) (Nordicom, 2012). Senare har även e-böcker kommit att inkluderas (Nordicom, 2011).



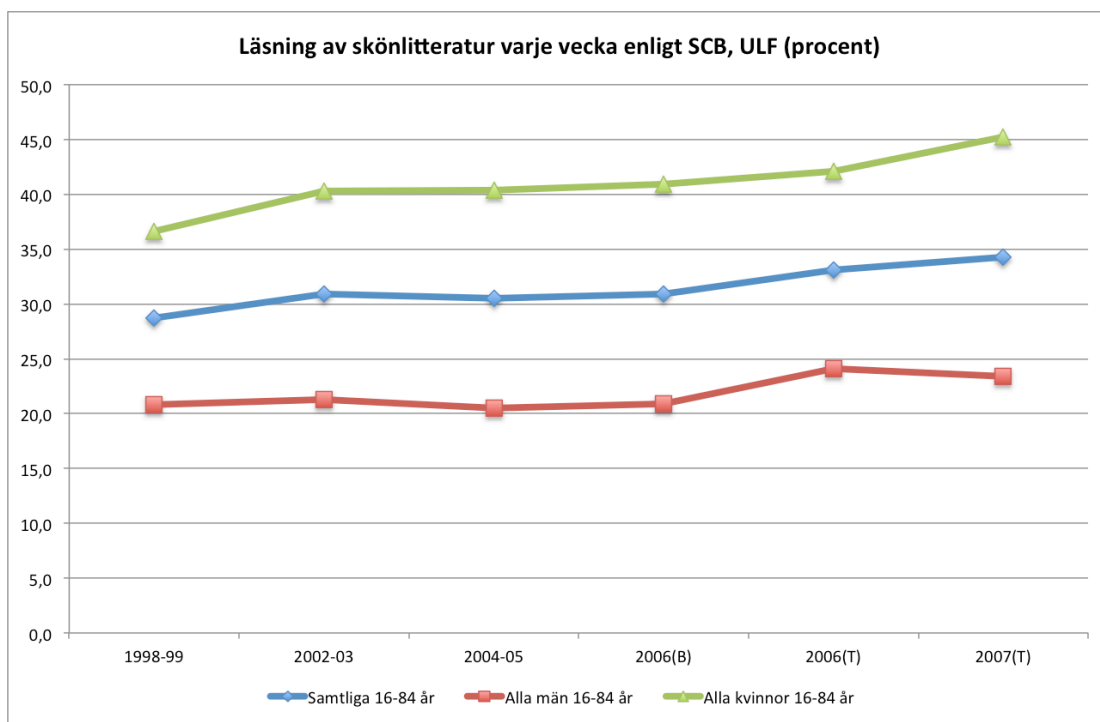
Nordicom, odaterad2.

Bilaga 2: Statistiska centralbyrån

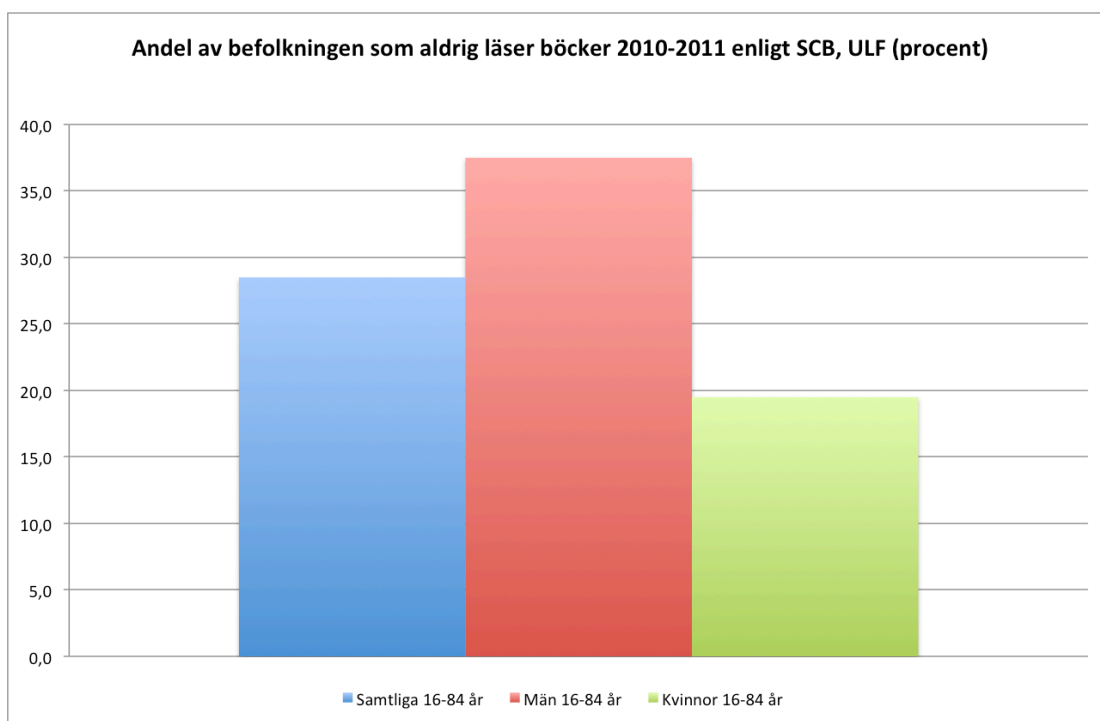


Statistiska centralbyrån, 2011a

Till och med år 2005 gjordes främst besöksintervjuer; år 2006 gjordes besöksintervjuer (B) med hälften av deltagarna och telefonintervju (T) med andra hälften; från och med år 2007 samlas statistiken in främst genom telefonintervjuer (Statistiska centralbyrån, 2011a & 2011b). För året 2006 redovisas resultatet två gånger, en gång för varje insamlingsmetod, för att synliggöra eventuella effekter av metodbytet (Statistiska centralbyrån, 2011a & 2011b).

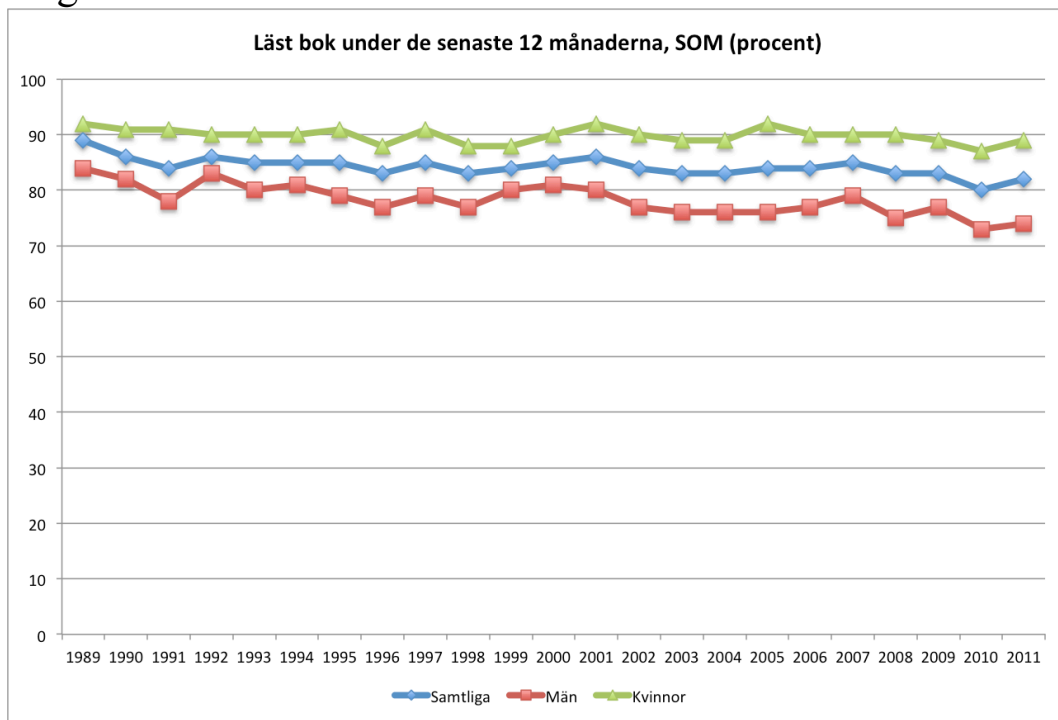


Statistiska centralbyrån, 2011b

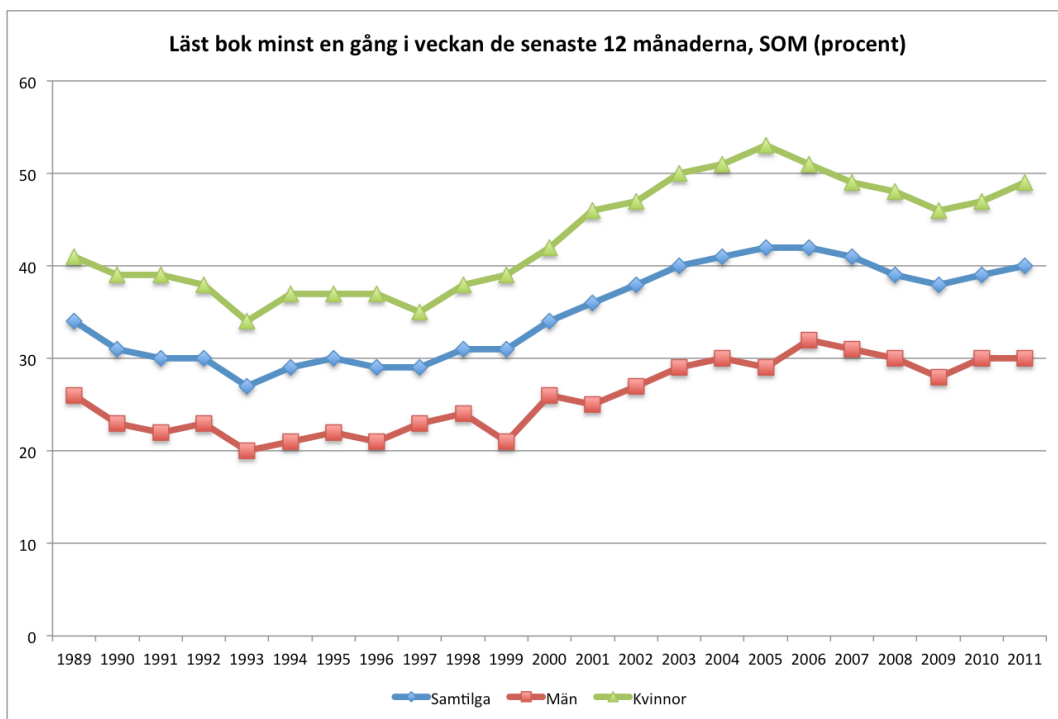


Statistiska centralbyrån, 2012

Bilaga 3: SOM-institutet

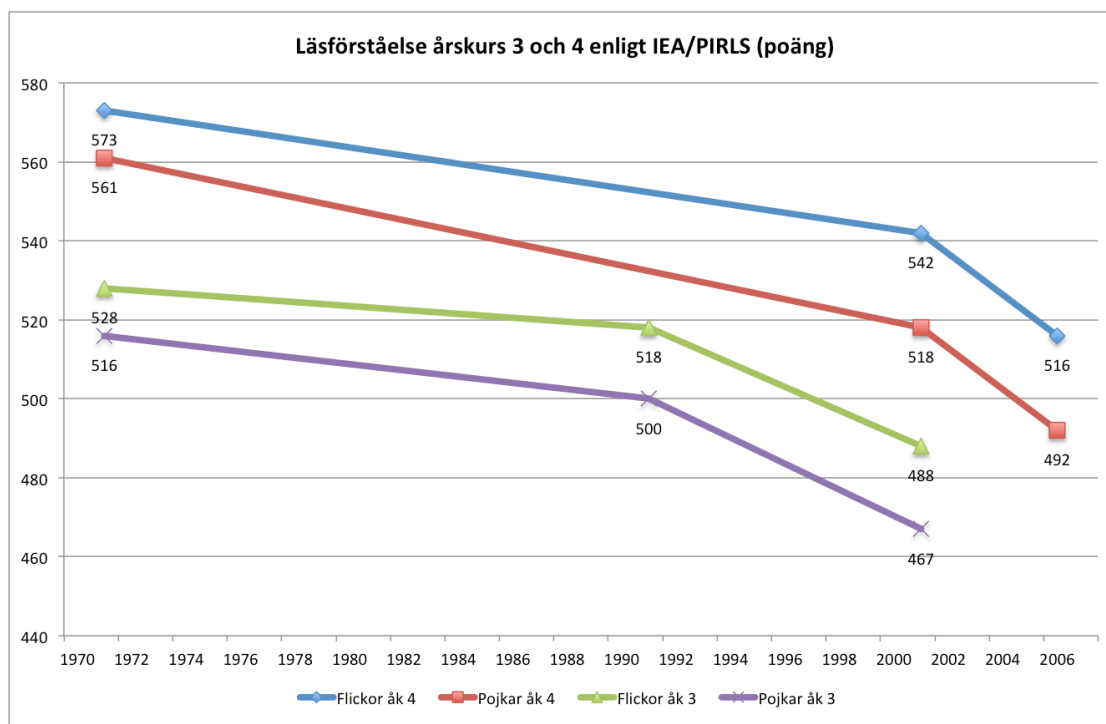


Hägglund & Vernersdotter, 2012, tabell 10a



Hägglund & Vernersdotter, 2012, tabell 10b

Bilaga 4: IEA/PIRLS



Rosén, 2012, s. 118; SOU 2012:65, s. 51