

Socioekonomisk bakgrund och dess betydelse för pojkars och flickors läsförmåga och betyg

MARIA PAJKIN

Linnéuniversitetet

Artikeln bygger på en studie av samband mellan pojkars och flickors socioekonomiska bakgrund, attityder till läsning, läsaktiviteter och deras resultat på läsprov och betyg. Undersökningsgruppen bestod av 214 elever i årskurs nio på två skolor i två kommuner. Eleverna besvarade enkäter rörande socioekonomisk bakgrund, attityder till läsning samt läsaktiviteter. Resultat på läsförståelsedelen i det nationella provet i svenska i årskurs nio samt elevernas höstterminsbetyg i alla ämnen samlades in. Faktoranalys användes för att undersöka materialet. I den identifierades tre faktorer, som summerades till variablerna, Kulturellt kapital, Läslust och Läskompetens. Dessa undersöktes i sin tur i relation till kön, resultat på läsprov och betyg med multipel regressionsanalys. Resultatet visade att variabeln Kulturellt kapital har störst betydelse för resultat på läsprov och betyg; särskilt för flickor. Ekonomiska resurser i hemmet i form av kapitalvaror hade ingen betydelse alls. För att diskutera och tolka resultatet har Bourdieus teoretiska begrepp kapital, habitus, fält och doxa använts. Resultatet indikerar utifrån ett genusperspektiv att skolans uppdrag att möta elever från varierande bakgrunder ännu inte realiserats.

INLEDNING

Svenska elevers läsförmåga, så som den mäts i internationella undersökningar, som Program for International Student Assessment (PISA), har under 2000-talet försämrats i relation till andra nationer (Skolverket, 2013a). Skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat på läsprov har ökat till flickornas fördel, en skillnad som redan kunde märkas i början av nittiotalet (Holmberg, 2002). Skillnaderna beror troligtvis på flera faktorer, varav en del kan relateras till skolan och andra till strukturer i samhället.

En av förklaringarna till skillnaderna är att flickornas läsengagemang är större än pojkars, vilket medför att de blir bättre läsare. Pojkars svaga intresse för läsning blir märkbart på högstadiet och utgör en av faktorerna, som förmodligen bidrar till deras sämre resultat i skolan. (Roe & Taube, 2009). En annan faktor som berör pojkarnas läsförmåga är negativa attityder till de krav, som ambitiösa studier ställer och där läsning är fundamental. Pojkars underprestation blir därför svår att avgränsa som ett skolproblem, utan att ta hänsyn till hur samhället skapar könsspecifika attityder till olika fenomen (Connell, 2005).

Hemmets läroplan, ett begrepp som Grosin (2004) använder, beskriver de förväntningar på akademiska framgångar, förståelse av skola och utbildning och inte minst de värderingar av skola, som föräldrar överför till sina barn. Föräldrarnas egen utbildning och deras erfarenheter av skolan påverkar barnens attityder till utbildning och därmed viljan att lägga energi på skolarbete. j52I hemmet får barn ett språk, en fostran och en allmänbildning, som de har nytta av i utbildningssystemet. Skolstarten kan innebära att barnet måste tillägna sig ett delvis nytt språk, nämligen skolspråket, som har en högre abstraktionsnivå och är mer kontextfritt än språket i vissa hem. För barn från familjer utan högre utbildning är det nya språket mer främmande än för barn från familjer där skolspråket är bekant (Kirby, Ball, Geier, Parrila & Wade-Wooley, 2011).

Elevframgång är ett komplext samspel mellan individens egna förutsättningar och yttre omständigheter över lång tid. Faktorer som är avgörande för elevens resultat i skolan, blir därför tämligen svåra att identifiera. Inte sällan antas läs- och skrivförmåga indirekt vara kopplad till begåvning och social bakgrund samt leda till ett gott lärande och en god kunskapsutveckling, vilket innebär att goda läsare får högre betyg än sämre läsare.

Föreliggande artikel beskriver en undersökning om det för elever i årskurs nio, finns samband mellan socioekonomiska faktorer, attityder till läsning och läsaktiviteter å ena sidan, samt läsförmåga och betyg å andra sidan. För att kunna mäta läsförmåga har de nationella provens läsförståelsedel valts och betygen i alla ämnen har summerats för att utgöra ett mått på elevernas kunskaper. Artikeln bidrar med att belysa samband mellan faktorer i elevens hem och deras resultat i skolan. För att tolka och förstå resultatet har begreppen kapital, habitus, doxa och fält använts (Bourdieu, 1999a).

BAKGRUND

Läsutveckling

Läsutveckling är beroende av såväl inre förutsättningar som kontextuella faktorer. Läsutveckling kräver till skillnad från talutveckling, som för det mesta

sker automatiskt i ett socialt sammanhang, undervisning (Davidson, 2010). Skolans, undervisningens och lärarnas betydelse för elevers läsutveckling är emellertid inte helt enkla att undersöka på mikronivå. Till skillnad från individuella faktorer eller faktorer i hemmet är de i skolan mindre konstanta. Elever byter skolor, klasser och lärare flera gånger under sin skoltid och det är svårt att koppla elevers förmågor till en särskild lärare, klass eller skola. Vanligen går elever vid två skolor under sin grundskoletid, en låg- och mellanstadieskola samt en högstadieskola. Vilken skola som har ansvaret för en god eller mindre god läsutveckling blir därmed svårt att bestämma. Goda resultat på läsprov i årskurs nio kan således innebära att den tidiga läsinläringen gynnats av en god undervisning. De kan även bero på en god undervisning under högstadiet (Fredriksson & Taube, 2012.)

Av kontextuella faktorer i skolan är läraren och undervisningen två, som har betydelse för elevernas utveckling av både läsförmåga men även kunskapsutveckling generellt. Läsundervisning, där olika lässtrategier lärs ut, elevernas intresse tas tillvara och där elevernas utveckling noga följs, har visat sig vara framgångsrik (Stenlund, 2011). Lärarnas kompetens att skapa relationer till föräldrar och ett tryggt klimat i gruppen, är också betydelsefulla faktorer för en gynnsam läsundervisning (Frank, 2009) och sannolikt för lärande generellt.

Socioekonomisk bakgrund och läsning

Tidigare forskning har försökt dra slutsatser om på vilka sätt hemmets resurser, värderingar och aktiviteter runt barnet kan påverka attityder till läsning, läsaktiviteter och läsförmåga. Tillsammans kallas dessa resurser socioekonomisk bakgrund (Dumais, 2002; Kingston, 2001; Lareau, 1987). Socioekonomisk bakgrund definieras vanligen som föräldrars inkomst, utbildning, och sysselsättning, men kan variera från undersökning till undersökning (Kingston, 2001; Lareau, 1987; Yang-Hansen & Munck, 2012).

För det första kan ekonomiska resurser i familjen påverka det stöd, som barnet får i sin språkutveckling. Studier finns som tyder på att barn från hem med god familjeekonomi har en mer gynnsam språkutveckling än barn från fattiga hem. Möjligen kan detta förklaras med att föräldrar tjänar bättre om de har en god utbildning och att föräldrar med god utbildning har kunskaper om vikten att tidigt stimulera sina barns språk (Fredriksson & Taube, 2012). Emellertid finns studier som visar att det inte främst är ekonomiska resurser som främjar en god språkutveckling och attityder till läsning utan andra karakteristika i familjen. I familjer med en stämning av maktlöshet inför samhället och utan stark anknytning till arbetslivet föredrar barnen starkt stimulerande media med stereotypa uttryck som dataspel och filmer istället för att läsa. I familjer med ett aktivt yrkesliv och varierade fritidsaktiviteter väljer barnen fritidsaktiviteter som läsning av böcker och tidningar (Neuman, 1986).

För det andra kan föräldrars engagemang i läsaktiviteter bidra till positiva attityder till läsning som förströelse och bristande läsintresse hos barnet kan uppvägas av föräldrar som uppmuntrar till läsning (Kirby, m.fl., 2011). Framför allt har mödrars utbildningsnivå visat sig ha betydelse för barns uppskattning av läsning. Mödrars utbildningsnivå har i en studie kunnat kopplas till hur ofta och hur länge förskolebarn sysselsätter sig med icke-litterära medier som tv och dator. Barn med mödrar som har lägre utbildning har i studier visat sig ha sämre språkliga förutsättningar när de börjar skolan. Förklaringen är att mödrar för över sitt kulturella kapital till sina barn och att annat än läsning prioriteras (Raag, Kusiak, Tumilty, Keleman, Bernheimer & Bond, 2011). Studier visar att föräldrars högläsning, lekar med rim och ramsor och sångstunder är betydelsefulla för yngre barns utveckling av språklig medvetenhet. För äldre barn och tonåringar är samtal kring läsning och läsupplevelser aktiviteter som gynnar läsförmågan (Fredriksson & Taube, 2012). I hem där läsning och samtal är vanliga aktiviteter får barnen en vana av läsning och samtal kring litteratur. De har även i sina föräldrar läsande förebilder (Raag, m.fl., 2011). Grundantagandet är att socioekonomisk bakgrund påverkar de språkliga aktiviteter som sker i hemmet och vilka grundläggande värderingar av litteratur och läsaktiviteter som överförs till barn.

Läsning i ett genusperspektiv

De stora internationella undersökningar av läsförmåga som gjorts, PISA, visar att flickor läser bättre än pojkar (Roe & Taube, 2009). Flera förklaringar finns för detta förhållande. Dels kan skillnaderna förklaras med kön, alltså ett biologiskt perspektiv, dels kan de förklaras utifrån begreppet genus, det vill säga de värderingar och tankesystem som påverkar pojkars och flickors identiteter. I ett biologiskt perspektiv förhåller det sig så att pojkar har en senare språkutveckling än flickor. En del pojkar har ännu inte utvecklat den fonologisk och språkliga medvetenhet som underlättar läsinläringen, när den påbörjas i sjuårsåldern (Fredriksson & Taube, 2012). Bristande fonologisk medvetenhet kan nämligen enligt (Kirby, m.fl., 2011) inte kompenseras av läsintresse utan läsförmåga är beroende av denna kognitiva förmåga.

Skillnaderna kan även förklaras ur ett genusperspektiv. Pojkar har ett bristande intresse för läsning med följderna att de inte får en läsvana. Orsaken till att pojkar skattar läsning lägre än flickor förklaras av sociala normer och förväntningar. Genus kan beskrivas som de omedvetna tankesätt och värderingar som bidrar till pojkars och flickors identitetsskapande och blir ett sätt att strukturera social praktik i allmänhet och ingår oundvikligen i alla sociala strukturer (Connell, 1999). För pojkarnas del innebär det att fäder har betydelse för att skapa positiva attityder till läsning hos sina söner genom att vara goda förebilder då det kommer till läsaktiviteter (Linnakylö & Antero,

2003). Emellertid visar forskning att pojkar oftare ser sina mödrar läsa än sina fäder (Molloy, 2007). Pojkar förväntas vara aktiva, starka, livliga och riskbenägna. Flickor har andra förväntningar på sig. De förväntas vara fogliga, lugna och förnuftiga. Manlighet förknippas alltså inte med aktiviteter som är stillasittande och passivitet. Dessutom kan det vara svårt för en pojke att medge att läsning intresserar honom (Dumais, 2002). Pojkar läser om de måste och inte för att de tycker det är roligt. Pojkars lägger hellre tid på aktiviteter vid datorn. Skulle pojkars läslust öka så att de inte bara läste för att få information skulle deras läskunnighet öka och skillnader mellan pojkars och flickors resultat på läsprov förmodligen minska (Roe & Taube, 2009).

Samband mellan frivilliga läsaktiviteter och läsförmåga kan konstateras i flera studier och framför allt verkar det som att läsande av hela böcker, besök på bibliotek och daglig läsning gynnar läsförmågan. Resultaten i PISA visar att de, som uppger att de aldrig läser för nöjes skull, presterar sämre på läsprov än de som läser en liten stund varje dag (Roe & Taube, 2009). Sambandet mellan läsaktiviteter, läslust och läsförmåga kan förklaras med begreppet Matteus-effekten, efter de bibliska orden (Stanovich, 1986. s. 381),

For unto everyone that hath shall be given, and he shall have abundance:
but for him that hath not shall be taken away even that which he hath

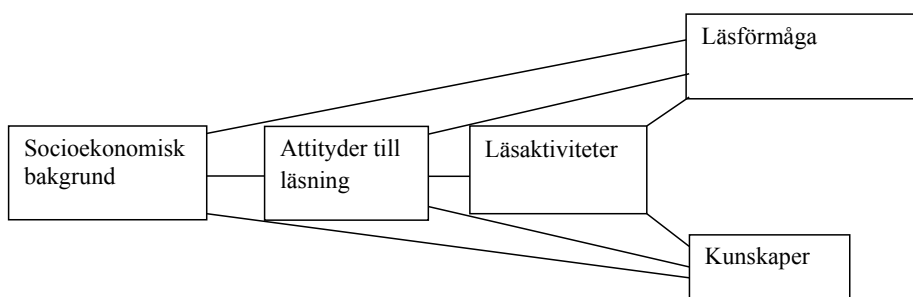
Matteus-effekten innebär att goda läsare finner läsning enkel och lustfylld och läser därför mycket. Eftersom de läser mycket får de en gedigen läserfarenhet, vilket bidrar till att läsningen blir en vana. En god cirkel skapas. Ovana läsare finner läsning mödosam och de undviker läsning. Dessa läsare får inte någon läsvana och en ond cirkel skapas. Undersökningar visar bland annat att duktiga läsare kan upp till tio gånger fler ord än ovana läsare (Stanovich, 1986).

Skillnader mellan pojkars och flickors läsning gäller inte enbart omfattning utan även vad de helst läser. Pojkars läsaktiviteter karaktäriseras av dels begränsad omfattning dels läspreferenser. Störst skillnad mellan kön kunde i PISA konstateras rörande pojkars läsning av skönlitteratur. Pojkar läser faktalitteratur och texter på nätet (Roe & Taube, 2009). Digitala texter använder i högre grad bilder och grafiska enheter, som ska avkodas och tolkas och kräver förmåga att översiktsläsa, sökläsa och att navigera i texten. Digital läsning kan alltså sägas vara mer fragmentarisk än traditionell (Skolverket, 2013b). En annan skillnad mellan pojkars och flickors läsaktiviteter rör biblioteksbesök för att låna böcker. Flickor går i högre grad till bibliotek för att låna tidningar och böcker än pojkar. Skillnader mellan pojkars och flickors läspreferenser kan nyanseras då pojkar läser en hel del, men att texterna de läser inte ryms inom svenskämnets textvärld. Pojkar läser om manliga förebilder. Svenskämnets fokus på reflektion och samtal om olika perspektiv tilltalar dem

inte. Emellertid hör läsning och samtal ihop och en undervisning där samtalet kring läsoplevelsen skulle kunna fokuseras, har god potential att påverka både pojkars och flickors läsning i positiv riktning (Molloy, 2007).

SYFTE

Syftet är att undersöka om socioekonomisk bakgrund, attityder till läsning och läsaktiviteter har samband med läsförmåga och betyg, för pojkar å ena sidan och för flickor å andra.



Figur 1. Hypotetiskt samband mellan socioekonomisk bakgrund, attityder till läsning, läsaktiviteter å ena sidan och läsförmåga och kunskaper å andra

METOD

Kunskapsteoretiska antaganden

Undersökningen som denna artikel beskriver utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv på kunskap. Enligt konstruktivism finns inte någon *sann* kunskap eller verklighet, utan omvärlden är en produkt av dels individuellt konstruerande, dels socialt konstruerande (Linell, 2006). Denna epistemologiska grundsyn medför att artikeln beskriver tillfälliga konstruktioner och möjliga förklaringar. Därmed används andra begrepp än *sanning*, när studiens kunskapsbidrag och vetenskaplighet diskuteras.

För det första kan begreppet *transparent* beskriva den öppenhet med vilken varje steg i undersökningen redovisats. Förfarandet ger läsaren möjlighet att ta ställning till dess slutsatser. För det andra kan *trovärdighet* användas, eftersom varje beslut som tagits i processen har motiverats. För det tredje gäller begreppet *giltighet*, då de konstruktioner som gjorts har utgått från tidigare forskning och tydligt definierade teoretiska begrepp (Holmberg, 2009). Artikeln beskriver en undersökning där samband söktes mellan begrepp och analyserna

gjorts med statistiska metoder. Slutsatserna som dragits gäller för just denna undersökningsgrupp. Eftersom urvalet är ett tillgänglighetsurval och resultaten kan beaktas, men inte generaliseras utanför den grupp som utgör urvalet.

En kvantitativ undersökning går ut på att göra begrepp mätbara eftersom varje begrepp ska kunna mäta olika aspekter av en verklighet. Därmed kan en falsk bild av riktighet och precision ges, när fokus ligger på det till synes mätbara. Begreppen själva och sambanden dem emellan är en konstruktion. Statistiska analyser är därmed i någon mån begränsade eftersom de enbart ger en schematisk bild av en komplex verklighet. Deras styrka är att de kan undersöka flera variabler för stora grupper (Bryman, 2012). Att variablerna och de samband som analyserna visar skulle ge något mer än en förenklad bild av verkligheten är alltså inte troligt.

Undersökningen grundas på antagandet att socioekonomisk bakgrund, attityder till läsning och läsaktiviteter har samband med resultat på läsprov och med betyg. Antagandet är en riktad hypotes, som innebär att en god socioekonomisk bakgrund antas ge positiva attityder till läsning och påverkar läsaktiviteter i positiv riktning, vilket i sin tur renderar goda resultat på läsprov och höga betyg. Denna hypotes ger undersökningen en deduktiv prägel. Emellertid görs en explorativ faktoranalys, där latent variabler söks i data, vilket i detta steg medför att analysen har ett induktivt inslag. I en sådan faktoranalys kan mönster framträda, som inte förväntats utifrån teorier och förutfattade meningar. Därmed kan oväntade upptäckter göras och nya förklaringar ges, vilket genererar ny kunskap (Assarsson, 2007).

Ibland kan undersökningar med kvantitativa data kritiseras för bristande djup och överdrivna generaliseringar (Reed, 2011). I denna undersökning kommer emellertid variablerna och deras samband att förklaras med hjälp av ett teoretiskt ramverk, nämligen Bourdieus begrepp kapital, fält, habitus och doxa (Bourdieu, 1999a). Därmed kan slutsatser som dras få en mening och ett djup, som visserligen är en konstruktion men som har bäring på resultatet samt på teori. Dialogen mellan teori och resultat ger, enligt Reed (2011) en möjlighet att validera den kunskap som erhålls. Kulturellt kapital definieras som tillgångar i form av språklig och kulturell kompetens. Habitus definieras som en individuell disposition, starkt relaterad till attityder och värderingar. Fält är de olika kontexter elever befinner sig och doxa är dessa kontexters regler.

Elever som kommer till skolan med erfarenheter av litteratur och läsaktiviteter har förmodligen en god beredskap och ett intresse för läsning i skolan, det vill säga en habitus, som innebär en positiv inställning till läsaktiviteter och deras läsutveckling gynnas därmed. Forskning tyder på att undervisningens förändring mot ett mer ansvarskrävande lärande gynnar den grupp elever med hög motivation och god förmåga till självreglering. Elever utan denna disposition har ett sämre utgångsläge och en habitus de inte kan

dra nytta av i skolkontexten. För dessa elever kan undervisningen te sig främmande och svårförståelig. (Korp, 2003).

Med hjälp av kulturellt kapital kan individen hantera olika situationer och navigera i olika sammanhang, exempelvis skolan.

Att elever med som är väl rustade med kulturellt kapital har goda utsikter till en privilegierad framtid sammanhänger med att de (och deras föräldrar) är väl bekanta med och förmögna att värdera det spektrum av möjligheter som utbildningsväsendet och yrkeslivet och den sociala världen i övrigt erbjuder. (Broady, 1998. s. 8)

Kulturellt kapital delas med individer som har likartad bakgrund (Andersen & Kaspersen, 1999) och inte sällan värderar lärare kulturellt kapital som liknar det egna högt, vilket ger en grupp elever fördelar i skolan. Det kulturella kapitalets betydelse för skolframgång varierar med kön och forskning visar att det har större betydelse för flickor än för pojkar (Dumais 2002).

I skolan finns fält med uttalade och outtalade regler för vad som är acceptabelt, önskvärt och riktigt handlande. Flera sociala fält existerar samtidigt. Den lärarledda undervisningen är ett av dem och kamratgruppen på rasten ett annat. Elever från hem och familjer där skolan värderas högt har förmodligen dessa värderingar med sig till skolan och är förberedda och för de förväntningar som skolan innebär. De kan spelets regler alltså fältets doxa. Elever med annat habitus och kulturellt kapital har kanske inte samma handlingsberedskap för vad som krävs i skolan. Deras habitus och kulturella kapital är till liten nytta i skolans fält. Ovan nämnda begrepp och deras relationer kan förklara vilka strukturer, som påverkar människors livsval och varför de valmöjligheter som utbildningssystemet erbjuder kan vara skenbara (Bourdieu, 1999a).

Metoddiskussion

Föreliggande undersökning utgår från en konstruktivistisk syn på kunskap. Då antar man att kunskapen som genereras är föränderlig, beroende av sammanhanget och kan endast bli trovärdig genom en öppet dokumenterad, systematisk forskningsprocess. För att bli trovärdig måste forskaren med denna ansats redovisa vilka ställningstagande som gjorts och på vilka grunder. Kunskapen som genereras blir mer eller mindre färgad av kultur, sociala sammanhang, historia och känslor.

En intressant fråga att diskutera är om det blir meningsfullt att forska och försöka utveckla vetenskaplig kunskap utifrån denna epistemologiska grundsyn. Svaret blir tveklöst ja med vissa förbehåll. Kunskap som genereras med en tydligt beskriven metod, goda argument för vilka val som gjorts och vilka slutsatser som dragits, är givetvis bättre än ingen alls. Finns en medvetenhet om den konstruktiva kunskapens tillfälliga, osäkra och kontextberoende karaktär, kan människor själv ta ställning till sannolikheten i denna kunskap. Föreliggande undersöknings syfte är att analysera relationer mellan olika begrepp. Analyserna som valts och begrepp som operationaliserats har hämtats från tidigare studier där analyserna och begreppen använts. Att definiera begrepp i en undersökning är en betydande del i forskningsprocessen (Bryman, 2012). Genom att öppet redovisa alla steg och ge goda argument för de val som gjorts ges läsaren möjlighet att bedöma hur troligt resultatet är vilket är ambitionen i denna artikel.

Urval, mätinstrument samt analysmetoder

Undersökningsgruppen bestod av 214 elever i årskurs nio från tio klasser. De gick på fyra skolor i två kommuner. Urvalet är ett så kallat tillgänglighetsurval.

Eleverna fyllde i enkäter rörande socioekonomisk bakgrund, attityder till läsning och läsvanor. I enkäten användes frågor av Likert-typ. Sådana frågor formuleras som påståenden med fyra graderade svarsalternativ. Svarsalternativen går från helt avståndstagande till helt instämmande.

Exempel: I min familj tittar vi på tv tillsammans.

Stämmer helt

Stämmer ganska bra

Stämmer med tvekan

Stämmer inte alls

Frågorna i enkäten grupperades i tre områden, attityder till läsning, läsaktiviteter samt socioekonomiska förhållanden. För att ringa in socioekonomiska förhållanden har frågor från tidigare undersökningar använts undersökningar (Frank, 2009; Stenlund, 2011) och fördelen är att forskare bedömt deras reliabilitet och validitet, vilket bidrar till frågornas kvalitet (Bryman, 2012). Som mått på elevernas läsförmåga användes resultatet på läsförståelsedelen i det nationella provet. Elevernas höstterminsbetyg samlades in och summerades till ett meritvärde. Meritvärde är en summering av alla ämnens betygspoäng. Ett E renderar 10 poäng, D 12,5, C 15, B 17,5 samt A 20. Betyget F ger inga poäng alls.

Faktoranalys är en metod, som kan användas för att undersöka underliggande strukturer i ett datamaterial. Särskilt lämplig blir faktoranalys när datamaterial består av ett stort antal variabler som i denna undersökning (Agresti & Finlay, 2009). Analysen identifierar underliggande strukturer och för ihop variabler som har interna samband med varandra i en matris som visar faktorerna och variablernas laddning i respektive faktor (Bilagor A och B). Variabler som hör ihop kan sedan summeras och användas för att skapa nya variabler, summavariabler. Summavariablerna kan sägas mäta fler aspekter av ett begrepp som inte låter sig mätas med endast en variabel. (Hair m.fl., 2010). Dessutom kan summavariabler användas i statistiska analyser, som kräver data på en intervallnivå, trots att de variabler som ingår är på ordinalnivå. Bildandet av latent variabler med observerade variabler på olika skalnivåer har tidigare gjorts i undersökningar inom läsforskning (Dumais, 2011; Frank, 2009; Linnakylö, 2003) och skälet är att summavariabler får fler aspekter och de analyser som kan användas är mer sofistikerade än om observerade variablerna används en och en. Att benämna faktorer är en process, som innebär att de visserligen har stöd i data men även är produkter av en subjektiv tolkning utifrån teoretiska antaganden (Hair m.fl., 2010). Faktorer summerades och döptes till Läslust, Läskompetens och Kulturellt kapital. Dessa variabler samt Resultat på läsprov, Meritvärde och Kön, ingick i sambandsanalyserna.

Multipel regressionsanalys är en metod som används för att mäta hur mycket oberoende variabler förklarar en beroende variabel. Särskilt lämpliga oberoende variabler är enligt Hair, m.fl. (2010) summavariabler, det vill säga flera variabler som lagts samman till en. I denna analys är de oberoende variablerna Läslust, Läskompetens, Kulturellt kapital och Kön. Kön, ges värdena 1 för flickor och 2 för pojkar, vilket medför att variabeln antar två värden på en skala och därmed kan användas i en regressionsanalys (Hair m.fl., 2010.) Beroende variabler i analyserna är Resultatet på läsprov samt Meritvärde.

Etiska ställningstagande

Inför en vetenskaplig undersökning finns två etiska huvudfrågor forskaren ställs inför. Den första är kunskapskravet, nämligen att vetenskaplig forskning är viktig för individers och samhällets utveckling. Den andra är individskydds-kravet som innebär ett skydd mot otillbörlig insyn i personliga förhållanden. De två kraven bör forskaren beakta och förhålla sig till (www.codex.vr.se). I föreliggande undersökning användes enkätfrågor som rör personliga förhållanden. Därför poängterades att frågor som inte kändes bekväma att besvara var möjliga att hoppa över. Möjligen medför ett sådant förfarande att bortfallet ökar vilket kan göra att resultaten inte blir lika säkra.

Urvalet i denna undersökning är elever i årskurs nio och ungdomarna har själva fått avgöra om de velat delta eller inte. Inför ifyllandet av enkäten informerades eleverna om undersökningens syfte då informationskravet säger att deltagarna ska informeras om detta. Dessutom fick eleverna veta att medverkan var helt frivillig och att det fanns möjlighet att avstå från att fylla i enkäten. Detta enligt samtyckeskravet som särskilt ska beaktas när undersökningen rör omyndiga (www.codex.vr.se). Eleverna informerades om att deras svar på enkäten inte skulle kunna identifieras i enlighet med konfidentialitetskravet som utfärdats av Vetenskapsrådet och som sedan dess legat till grund för forskning inom området (www.codex.vr.se).

RESULTAT

Kapitlet inleds med redovisningar av frekvenser för enkätsvar, betyg och resultat på läsförståelseprovet. Skillnader mellan pojkar och flickor redovisas. Fortsättningsvis beskrivs resultatet av faktoranalyserna och de summavariabler som beräknats. Slutligen redovisas resultatet av de multipla regressionsanalyserna mellan summavariablerna å ena sidan och Meritvärde samt resultatet på Läspröv å andra sidan. Sambanden ges för hela urvalet och för pojkar och flickor var för sig.

Enkätsvar

Enkätsvaren av Likerttyp analyserades och redovisas i tabell 1. Tabellen visar att flickorna i högre grad instämmer i att de blir osäkra när de ska läsa högt i klassen samt att diskussioner om böcker eller filmer förs i hemmet. Pojkarna instämmer i högre grad i påståendena att de läser endast för att få information, att deras föräldrar tycker att hälsa och motion är viktiga samt att de läser böcker i skolan som de aldrig skulle läst annars. Skillnader mellan pojkar och flickor finns även avseende påståendet om att mamma läser böcker. Pojkar instämmer i högre grad i detta påstående än flickor. Flickorna instämmer i sin tur att de gärna läser för nöjes skull, de skulle bli glada för en bok i present och att de gärna går till biblioteket för att låna böcker. Sammanfattningsvis tyder resultatet på att flickor har en mer positiv attityd till läsning än pojkar.

Tabell 1. Medelvärden och p-värden för skillnaderna mellan pojkar och flickor på enkätens Likert-påståenden.

Påstående	Medel- värde för pojkar	Medel- värde för flickor	P-värde utifrån t-test	P-värde utifrån Chitvå- test
Jag läser bara om jag måste.	2,73	2,36	0,014	0,062
Jag tycker om att prata om böcker med andra människor.	1,77	1,91	0,261	0,239*
För mig är läsning slöseri med tid.	2,19	1,88	0,026	0,047
När jag får en bok i present blir jag glad.	1,95	2,36	0,004	0,016
Jag tycker att det är viktigt att vara duktig på att läsa.	3,25	3,43	0,106	0,203*
Jag läser bara för att få den information jag behöver.	2,74	2,26	0,001	0,008
Jag har flera favoritböcker.	2,22	2,50	0,068	0,292
Jag tycker att det är lätt att läsa en hel bok.	3,11	3,04	0,612	0,866
I skolan läser jag böcker jag aldrig skulle läst annars.	3,35	3,22	0,258	0,028*
I skolan läser vi böcker högt tillsammans.	2,61	2,63	0,895	0,269
Jag tycker att det är nervöst att läsa högt i klassen.	1,82	2,36	0,000	0,000
Jag förstår nästan allt jag läser.	3,53	3,54	0,919	0,273*
Jag läser hemma för att det är roligt.	1,92	2,46	0,001	0,004
Jag har svårt att sitta stilla och läsa en längre stund.	2,33	2,34	0,944	0,366
Mina föräldrar tycker det är viktigt med motion och hälsa.	3,55	3,48	0,464	0,043*
I min familj diskuterar vi böcker vi läst eller filmer vi sett.	2,14	2,12	0,912	0,001
Mina föräldrar tycker det är viktigt att jag läser böcker.	,49	2,47	0,893	0,102
Min mamma läser böcker.	3,35	3,00	0,011	0,046
Min pappa läser böcker.	2,51	2,22	0,093	0,254
Jag går gärna till biblioteket och lånar böcker.	1,48	1,88	0,001	0,004

*Anger att det i analysen finns celler som har färre observationer än tillåtet, dvs. fem.

Som framgår av tabellen identifierar chitvå-test skillnader mellan könen, som inte framkommer genom t-test. Chitvå-test, är en analysmetod som tar hänsyn till att data är mätta med ordinalskala. Det kan därför förefalla sannolikt att de skillnader som framkommer i denna analys bör beaktas i de fortsatta resonemangen.

Enkätsvaren på ja- och nejfrågor analyserades med chitvå-test avseende skillnader mellan pojkar och flickor. Signifikanta skillnader redovisas i tabell 2.

Tabell 2. Fördelning av svar på enkätens ja- eller nejfrågor där skillnader mellan pojkar och flickor konstaterats.

Påstående	Ja	Nej	Bortfall
När jag är ledig brukar jag spela dator. ***			
Pojke	74	29	
Flicka	11	81	
Totalt	85	110	
När jag läser läser jag bloggar. ***			
Pojke	16	87	
Flicka	65	27	
Totalt	81	114	
När jag läser läser jag böcker. *			
Pojke	38	65	
Flicka	48	44	
Totalt	86	109	
När jag läser läser jag läxor. **			
Pojke	57	46	
Flicka	70	22	
Totalt	127	68	
När jag läser läser jag sidor på nätet. *			
Pojke	91	12	
Flicka	69	23	
Totalt	160	35	
Hemma har jag ett piano. **			
Pojke	38	65	
Flicka	18	74	
Totalt	56	139	

Efter varje påstående har signifikanserna för skillnader mellan könen angivits,

* = 0,05-nivå, ** = 0,01-nivå och *** = 0,001-nivå.

För att tolka skillnaderna behövs även resultatet i bilaga A. Detta visar att pojkars och flickors läsaktiviteter utanför skolan skiljer sig åt även om det finns likheter. Flickor läser bloggar, läxor och böcker. Pojkar spelar dator och läser sidor på nätet. Emellertid är det endast drygt hälften av eleverna som läser läxor på sin lediga tid. Anmärkningsvärt är att pojkar i högre grad än flickor väljer att spela på sin dator. Knappt 35 procent av elevgruppen läser när de är lediga. Istället tyder resultatet på att de surfar, är med kompisar och tränar.

Läsförståelseprov

På läsförståelseprovet var max-poäng 58, medelvärdet för hela gruppen 40, för pojkar 38 och för flickor 42. I diagram 1 visas fördelningen för hela urvalet och pojkar respektive flickor.

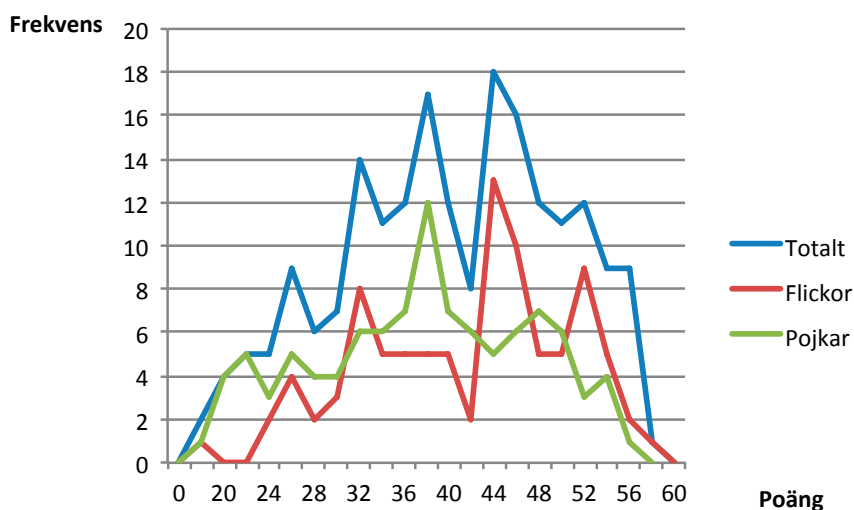


Diagram 1. Fördelning av resultat på läsprövet för hela urvalet samt pojkar och flickor.

Max-poäng var 58 vilket två elever i urvalet uppnådde. Dessa två elever var flickor. Skillnader mellan pojkars och flickors medelvärden visas i tabell 3.

Tabell 3. Medelvärdet på provet för alla elever samt pojkar respektive flickor. (Värdena avrundade till heltal.)

	Medelvärde	Standardavvikelse
Totalt	40	9,56
Pojkar	38	9,68
Flickor	42	9,04

Medelvärde för hela gruppen är 40 poäng. Eftersom maximal poäng på läsprovet var 58 är medelvärdet högt. Möjliga förklaringar är att svårighetsgraden är låg eller att lärare rättar provet generöst. Värt att anmärka är att pojkarnas medelresultat på provet är lägre än flickornas. Flickornas medelvärde är 42 poäng och pojkarnas 38 poäng. Skillnaden är visserligen signifikant på 0,01-nivå men förklarar endast 4 % av variansen.

Betyg

Ämnen där skillnader finns mellan pojkars och flickors betygsmedelvärden redovisas i tabell 4.

Tabell 4. Ämnen där skillnader mellan kön finns

Ämnen	Medelvärdet pojkar	Medelvärdet flickor	P-värde med t-test
Bild	10,9	13,8	0,000
Hem- och konsumentkunskap	12,4	15,3	0,000
Moderna språk	9,4	11,8	0,002
Biologi	11,6	13,0	0,026
Geografi	11,7	13,2	0,013
Religion	11,8	13,8	0,001
Samhällskunskap	10,6	12,6	0,000
Svenska	11,2	14,1	0,000

I bild, hem- och konsumentkunskap, moderna språk, biologi, samhällskunskap, geografi, religion och svenska skiljer sig pojkars och flickors betyg åt till fördel för flickorna. Störst är skillnaderna i svenska, bild och hem- och konsumentkunskap. Ämnen där pojkars och flickors betyg inte skiljer sig åt är engelska, historia, kemi, fysik, matematik, idrott, musik och slöjd.

När meritvärde beräknats genom att lägga ihop betygs-poäng i alla 17 ämnen och medelvärdet för flickor och pojkars beräknats visade det sig att flickornas medelvärde är 225 och pojkarnas 202 av 340 möjliga. En differens på 23 poäng. I detta sammanhang kan noteras att pojkarna dominerar gruppen som inte läser moderna språk och därmed inte får betyg i ämnet. I denna grupp som består av 54 elever är 19 flickor och 35 pojkars. Att inte läsa moderna språk innebär en omedelbar förlust av minst 10 poäng och som mest 20 poäng. Förmodligen påverkar detta pojkarnas meritvärde negativt och ökar skillnaderna mellan flickor och pojkars.

Faktoranalys

En roterad faktoranalys gjordes i två omgångar och därför användes två matriser för att bilda faktorer, se bilaga B och C. Variablerna som laddade i de tre faktorerna omkodades och summerades. Interna samband beräknades och resultatet presenteras i tabell 5.

Tabell 5. Presentation av summavariablerna

Läslust Min: 10 Max: 32 Medel: 19,8 f=21,1 p=18,7	Kulturellt kapital Min: 9 Max: 24 Medel: 16,6 f=15,9 p=17,3	Läskompetens Min:4 Max: 14 Medel: 9,9 f=10 p=9,8
Jag läser bara om jag måste. *	Mina föräldrar tycker att det är viktigt med hälsa och motion.	Jag tycker det är lätt att läsa en hel bok.
För mig är läsning slöseri med tid. *	I min familj diskuterar vi böcker vi läst eller filmer vi sett.	Jag förstår nästan allt jag läser.
När jag får en bok i present blir jag glad.	Mina föräldrar tycker att det är viktigt att jag läser mycket.	När jag är ledig läser jag böcker.
Jag läser bara för att få den information jag behöver. *	Min mamma läser böcker.	När jag läser, läser jag böcker.
Jag har flera favoritböcker.	Min pappa läser böcker.	Jag tycker att det är svårt att sitta stilla och läsa en längre stund. *
Jag läser hemma för att det är roligt.	Hemma har jag en dagstidning.	
Jag går gärna till biblioteket och lånar böcker.	Hemma har jag en bokhylla.	
Jag tycker om att prata om böcker med andra människor.	Hemma har jag tavlor på väggarna.	
I skolan läser jag böcker som jag aldrig skulle ha läst annars. *	Hemma har jag uppslagsböcker.	

* Svaren har omkodats så att skalan blivit omvänd.

Efter en noggrann granskning av de påståenden som ingår i Läslust har en bedömning gjorts, att de speglar en lust att läsa och en hög uppskattning av böcker och därför bildar en flerdimensionell och stabil summavariabel. Medelvärde på denna summavariabel är högre för flickor än för pojkar.

Variabeln Kulturellt kapital innehåller påståenden om föräldrars egen läsning, vikten av att deras barn läser och diskussioner om film och böcker i hemmet. Den mäter även tillgång till dagstidning, uppslagsböcker, böcker och konst i hemmet och mäter alltså dels språkliga aktiviteter i hemmet, dels tillgångar i form av litteratur och konst. Intressant nog laddades påståendet om föräldrars värdering av hälsa också i variabeln vilket kan bekräfta tidigare forskning om att hälsomedvetenhet blivit en markör för social status (Falkstedt, Enström, Freedlund & Hemmingsson, 2012). Medelvärde på denna summavariabel är högre för pojkar än för flickor.

Variabeln Läskompetens är den summavariabel som innehåller minst antal påståenden. Den kan sägas vara ett mått på gedigen läsvana och på att uppfatta läsning som lätt. Skillnaden mellan pojkar och flickors medelvärden är ytterst liten.

För att undersöka summavariablernas samband med varandra och med Kön, Resultat på läsprov och Meritvärde gjordes korrelationsanalyser som redovisas i nedanstående tabell.

Tabell 6. Korrelationer mellan summavariabler, Resultat på läsprov och Meritvärde

	Läs-lust	Läs-kompetens	Kulturellt kapital	Kön	Merit-värde	Resultat på läsprov
Läslust	1	0,63**	0,40**	-0,23**	0,32**	0,37**
Läskompetens		1	0,42**	-0,04	0,32**	0,35**
Kulturellt kapital			1	0,19**	0,34**	0,34**
Kön				1	-0,22**	-0,21**
Meritvärde					1	0,62**
Resultat på läsförståelseprov						1

Korrelationsmatrisen visar att signifikanta samband finns mellan variablerna förutom mellan kön och Läskompetens vilket betyder att Läskompetens inte kan relateras till kön. Starkast samband finns mellan Läslust och Läskompetens, samt mellan Meritvärde och Resultat på läsprov. Kön har kodats med 1 för flickor och 2 för pojkar, och negativa korrelationer mellan kön å ena sidan och mellan Läslust, Meritvärde och Resultat på läsprov beror på att flickorna har lägre värde än pojkarna.

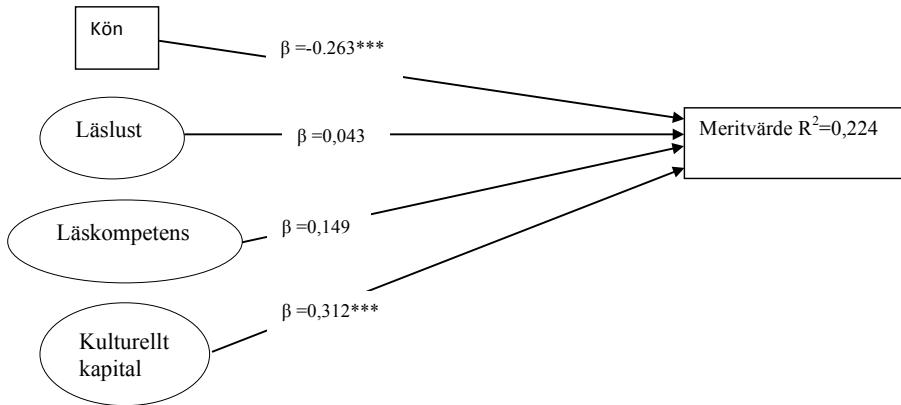
Visserligen visar korrelationsmatrisen att samband finns mellan variablerna men visar inte kausalitet. För att få veta vilka variabler som kan förklara sambanden har därför en regressionsanalys gjorts.

Resten av enkätsvaren kunde inte föras till någon faktor och ingår därmed inte i de fortsatta analyserna. Några utvalda variabler har däremot undersökts i relation till Meritvärde och Läsprov genom en korrelationsanalys. Dessa variabler är huruvida eleverna har espressomaskin och bubbelbadkar i hemmet, samt om familjen har ett sommarhus – variabler som kan säga något om ekonomisk status. Resultatet av analysen visade att korrelationerna mellan variablerna och Läsprov eller Meritvärde var mycket små.

Multipel regressionsanalys

Genom multipla regressionsanalyser studeras relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och läsprov och meritvärde å andra. I analyserna har Meritvärde och Läsförståelseprov betraktats som resultatvariabler och övriga som förklaringsvariabler. Kön, vanligtvis en beroende variabel på nominalnivå har använts som förklaringsvariabel, ett förfarande som är möjligt enligt Hair (2010). Andelen förklarad varians i resultatvariablerna Meritvärde och Läsprov anges i figurerna. Respektive β -värde för de oberoende variablerna har markerats i modellen, där också signifikansnivå angetts. Den förändring som sker på resultatvariabeln om den oberoende variabeln skulle öka eller minska ett steg anges i beta-värde (Agresti & Finlay, 2009).

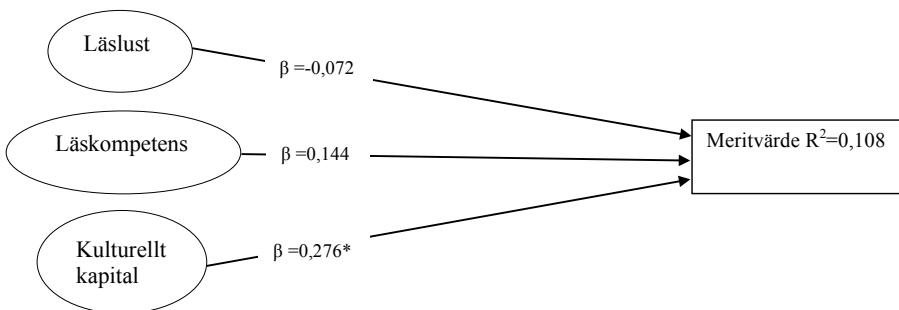
Analys av meritvärde som resultatvariabel för hela gruppen



Figur 2. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna och Kön å ena sidan och Meritvärde å andra för det totala urvalet

Tillsammans förklarar variablerna drygt 22 % av variansen. Som framgår av β -värdena förklarar kön stor andel av variansen i Meritvärde. Allra minst förklarar Läslust. Därför kan det finnas anledning att studera ovanstående modell för pojkar och flickor var för sig. Figurerna 3 och 4 ger resultaten av dessa analyser.

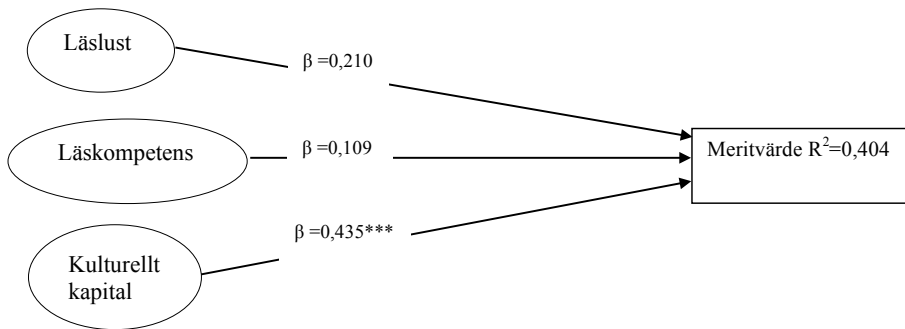
Analys av meritvärde som resultatvariabel för pojkar



Figur 3. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och Meritvärde å andra för pojkar

För pojkarna visar figuren att det främst är variabeln Kulturellt kapital som förklarar variansen. Tillsammans förklarar de tre variablerna drygt 10 % av variansen. Minst förklarar variabeln Läslust.

Analys av meritvärde som resultatvariabel för flickor

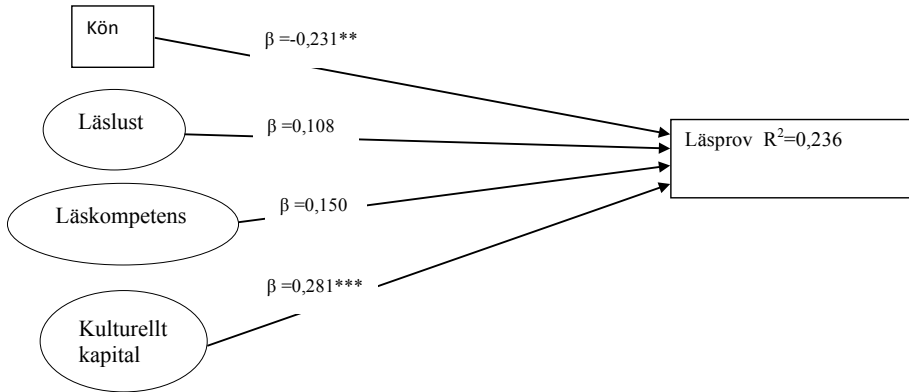


Figur 4. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och Meritvärde å andra för flickor

För gruppen flickor förklarar de tre variablerna drygt 40 % av variansen. Den variabel som förklarar mest är Kulturellt kapital där beta-värdet har ett högt värde och att det dessutom är signifikant på 0,001-nivå.

Allra minst förklarar Läskompetens. En jämförelse med gruppen pojkar visar att när det gäller kulturellt kapital är flickornas beta-värde är markant högre 0,435 jämfört med pojkarnas 0,276 och innebär att flickors meritvärde i högre grad påverkas av deras kulturella kapital än pojkars.

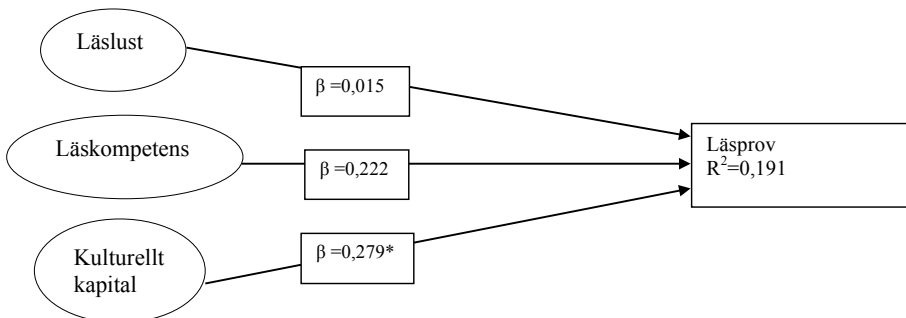
Analys av Läsprov för hela gruppen



Figur 5. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och läsprov å andra för det totala urvalet

Elevernas resultat på läsprovet är den andra resultatvariabel som undersökts med regressionsanalys och den visar att Kön och Kulturellt kapital har de högsta värdena i analysen. Minst förklarar Läslust. De fyra variablerna tillsammans kan förklara närmare 24 % av variansen på Läsprovet. Även i denna analys är Kulturellt kapital den variabel som förklarar mest för resultatet på läsprovet. Minst förklarar Läslust.

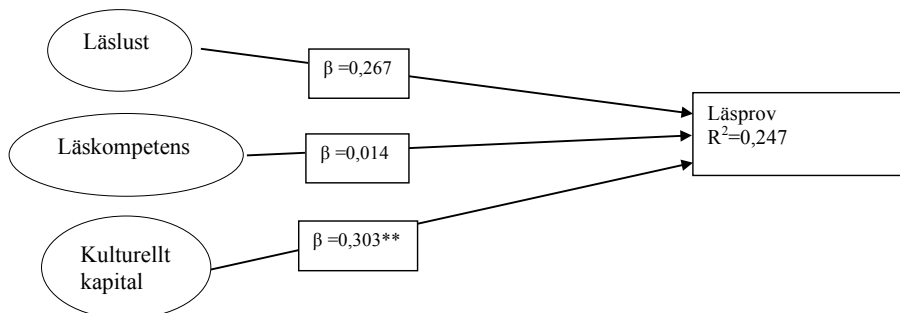
Analys av Läsprov för pojkar



Figur 6. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och läsprov å andra för pojkar

Knappt 20 % av variansen förklaras av de tre variablerna tillsammans. Den variabel som har högst beta-värde och därmed förklarar mest är Kulturellt kapital. Värdet är dessutom signifikant på 0,05-nivå. Minst förklarar Läslust.

Analys av Läsprov för flickor



Figur 7. Modell över relationer mellan de erhållna summavariablerna å ena sidan och Läsprov å andra för flickor

Knappt 25% av variansen förklaras med de tre variablerna tillsammans. Den variabel som förklarar mest är Kulturellt kapital och allra minst förklarar Läskompetens. En jämförelse med gruppen pojkar visar att även för denna resultatvariabel påverkar variabeln Kulturellt kapital Läsprovet i högre grad för flickor. En annan skillnad är värdet för variabeln Läslust. För flickorna är beta-värdet 0,267 medan för pojkarna är värdet 0,015 vilket innebär att Läslust påverkar flickors resultat i högre grad än pojkars.

Läskompetens påverkar inte resultatvariablerna Resultat på läsprov och Meritvärde i särskilt hög grad. Betavärdena är 0,149 när det gäller Meritvärde och 0,150 för Resultat på läsprov. Ingetdera är signifikant vilket tyder på att upplevd Läskompetens inte påverkar läsförmåga eller betyg och möjligen kan det vara så att upplevd förmåga inte alltid är detsamma som verklig förmåga.

Sammanfattning av resultatet

En översikt över pojkars och flickors svar på enkätens påstående av Likert-typ visar att skillnader finns främst gällande intresse för läsning. Översikten över enkätens ja- och nejfrågor visar att även här finns skillnader mellan pojkar och flickor, främst i vad de läser. Pojkarna läser sidor på nätet och spelar dator. Flickorna läser bloggar, läxor och böcker.

Pojkarnas resultat på läsprovet är sämre än flickors, liksom deras betyg i flera ämnen. En sammanslagning av betygen i alla ämnen visar att pojkar har ett lägre meritvärde än flickor. En bidragande orsak till detta kan vara att fler flickor än pojkar läser moderna språk och detta leder till ett sämre Meritvärde eftersom flickorna får betygspoäng i fler ämnen än pojkar.

Faktoranalyserna identifierade tre faktorer, Läslust, Kulturellt kapital och Läskompetens. När dessa tre bildat summavariabler och undersökts genom en korrelationsanalys upptäcktes samband mellan alla variabler förutom mellan kön och Läskompetens. Därefter gjordes en multipel regressionsanalys där Meritvärde och Resultat på läsprov som resultatvariabler och Kön, Läslust, Läskompetens och Kulturellt kapital som oberoende variabler. Analyserna visade att kön tillsammans med Läslust, Kulturellt kapital och Läskompetens förklarar knappt 24 procent av resultatet på läsprov. Kön kan, tillsammans med Läslust, Kulturellt kapital och Läslust, förklara drygt 22 procent av meritvärde.

Variabeln Kulturellt kapital har betydelse för Resultat på läsprov och Meritvärde för hela urvalet. När grupperna pojkar och flickor undersöktes var för sig upptäcktes att Kulturellt kapital har större betydelse för flickors Resultat på läsprov och Meritvärde än för pojkars. Även om medelvärdet på variabeln Kulturellt kapital är något högre för pojkarna betyder kulturellt kapital mer för flickors resultat än för pojkars.

DISKUSSION

Kulturellt kapital och dess betydelse för läsförmåga och skolresultat

Resultatet visar att barn till läsande, motionerande föräldrar som diskuterar filmer och litteratur med sina barn har bättre förutsättningar att klara skolans krav än andra, åtminstone när det gäller kunskapsutveckling. För elever betyder föräldrars värdering av hälsa, litteratur och läsning, diskussioner om filmer och böcker samt förekomst av dagstidningar, böcker och konst hemma mer för deras resultat på läsprov och deras meritvärde än ekonomiska resurser. Detta kan bekräfta tidigare forskning, som tyder på att aktiviteter, som kan kallas kulturell kommunikation, det vill säga samtal om politik, sociala frågor, filmer och böcker samvarierar med läsförmåga och ger barnen en kulturell och kommunikativ kompetens (Fredriksson & Taube, 2012). Bourdieus (1999a) uppdelning av kapital i dels ekonomiskt, dels kulturellt blir därför relevant för att förstå denna undersöknings resultat, som visar att kulturellt kapital betyder mer för skolresultat än ekonomiskt, särskilt för flickor.

Fält, habitus samt doxa och deras betydelse för pojkar och flickor i skolan

Habitus är inte könsneutral utan en produkt av omgivningens förväntningar och föreställningar om vad, som är acceptabelt för flickor respektive pojkar och integrerad i personligheten i högre grad än socialt och kulturellt kapital (Bourdieu, 1999a). Därför kan habitus liknas vid omedvetna värderingar och hållningar till könsnormer för flickor och pojkar. Möjligen förhåller det sig så, att flickor i högre grad än pojkar har en habitus, som gör dem disponerade att söka social uppskattning. För att få denna uppskattning i undervisningsfält har flickor bruk för sitt kulturella kapital. Då främst mödrar överför sina värderingar om litteratur och läsning till sina barn (Raag, m.fl. 2010) blir det naturligt för flickor att använda detta kulturella kapital i undervisningsfältet. Därmed har flickorna ett kulturellt kapital, som i högre grad överensstämmer med de ofta kvinnliga lärarnas (Nordberg, 2005), vilket gynnar dem i undervisningen. Flickor utan kulturellt kapital, som är gångbart i skolan, har ett sämre utgångsläge än pojkar i samma situation, eftersom pojkars resultat på läsprov och meritvärde inte är lika beroende av deras kulturella kapital.

Pojkars och flickors situation i skolan kan även diskuteras med begreppen fält och doxa. Skolan består av flera fält inom vilka positioner ska markeras och intas. Undervisningssituationer är ett fält och rasterna och det sociala spelet med kamrater ett annat. Att uppskatta sina lärare och uppvisa medgörlighet i undervisningen kan få konsekvenser i kamratgruppen eftersom olika fält har olika regler, doxa. Fältet påverkar även vilket kapital, som är värdefullt att ha (Bourdieu, 1999a). Därför kan pojkars resultat i skolan, möjligen förklaras som ett förkastande av fältet undervisning och det kulturella kapitalet som värderas där, medan vinsten istället görs i kamratfältet enligt doxa som finns där. På sikt blir sämre skolresultat en kortsiktig kostnad för att vidmakthålla mer långsiktiga privilegier senare i livet (Connell, 2005).

Pojkar och flickors läsning

Undersökningens resultat visar att pojkar har negativa attityder till läsning i jämförelse med flickor, vilket bekräftas av tidigare forskning, som också konstaterar pojkars bristande läsintresse. Troligen kan pojkars ointresse för läsning kopplas till normer för identitetsskapande men även till pedagogiska tillkortakommanden. Emellertid kan konstateras att det finns en variation inom gruppen pojkar. Alla pojkar presterar nämligen inte dåligt i skolan. Alternativ till den maskulinitet som tar avstånd till bildning finns och manlighetsskapandet i sig behöver inte innebära konfrontationer med skolans villkor. Den maskulinitet, som betonar konkurrens genom kompetens och samförstånd snarare än aggression, företräds oftare av medelklassens pojkar vars föräldrar har en högre socioekonomisk standard. (Connell, 2005). Så

länge läsning ses som en feminin aktivitet finns en risk att skillnader mellan pojkars och flickors resultat på läsprov består (Roe & Taube, 2009)

Flickor har överlag en lägre uppfattning om sin läsförmåga än pojkar, som tvärtom tenderar att överskatta sin (Whitelaw, Milosevic & Daniels, 2000). Att inte överskatta sin förmåga och visa ödmjukhet är förmodligen en disposition som grundas i normer för femininitet. Normer för femininitet kan vara lika starka och begränsande för den enskilde individen som maskulina normer. Då normer införlivas och utgör en del av individens habitus kan skillnader mellan pojkars och flickors attityder och aktiviteter förklaras. Bourdieu (1999b) menar att habitus visserligen är enhetskapande, vilket innebär att bärarna har en gemensam uppsättning attityder och praktiker, men habitus kan även fungera som differentierande genom att olika gruppers habitus skiljer sig åt. Kategorierna pojke och flicka får därmed inom vissa fält en habitus som skiljer sig åt dem emellan men som är gemensam inom andra fält.

Pojkarnas habitus och attityder påverkar deras läsaktiviteter, vilket får konsekvenser för deras resultat på läsprov och för betyg. Det verkar inte som om skolan lyckats kompensera bristande läsintresse, vilket kan förklaras av att en god läsförmåga kräver tusentals timmars läsning (Davidson, 2010), tid som inte skolan disponerar över. Ändå är det främst pojkar, som anger att de läser böcker i skolan de aldrig skulle läst annars, vilket gör det tydligt att undervisningen faktiskt ger pojkar litterära erfarenheter och är ett fält där kulturellt kapital kan reproduceras. Läsning är inte enbart en källa till kunskapsutveckling utan även till glädje och förströelse. Mäns betydelse som läsande förebilder ska inte underskattas precis som betydelsen av att låta annat kulturellt kapital än svenska lärarinnors komma till sin rätt i undervisningens fält. Nödvändigheten av att förstå hur pojkars och flickors habitus påverkar hur de tar sig an sitt skolarbete och i längden deras resultat blir därmed uppenbar.

Implikationer för undervisning

När elevers resultat i skolan diskuteras krävs sålunda ett vidare perspektiv, som utgår från elevers situation i livet och inte bara i skolan. Dessutom blir skolans uppdrag att möta både pojkar och flickor med varierande förutsättningar från varierande bakgrunder och hjälpa dem att utveckla vad de inte har med sig och sådant de behöver i livet. Skolframgång kan inte för alla elever mätas i betyg utan kan snarare ses som något som bidrar till ett rikt liv i framtiden. Hur en undervisning ser ut som ger pojkar och flickor lika villkor att utveckla kunskaper inför framtiden och som kan ta till vara på kulturellt kapital i olika former är därför ett angeläget och intressant undersökningsområde.

Skillnader mellan pojkars och flickors resultat kan tolkas som om skolan är en arena för orättvisor. Dessa orättvisor påverkar både pojkar och flickor negativt. Det är svårt att tänka sig att pojkar och flickor skulle önska sig olika

villkor i skolan eller för den delen i livet. Det kan vara lika svårt för en pojke att hålla sig till normer för maskulinitet, som det är för flickor att rätta sig efter mallen för en acceptabel femininitet. Eftersom genus skapas i ett visst sammanhang och vid en viss tid, kan inte en tradition av genusskillnader raderas ut genom förändringar av språkbruk eller undervisningsätt. Pojkars bristande läsintrasse är en angelägenhet för skolpersonal men även för politiker. Skolpolitiska reformer är visserligen viktiga för utbildning i grundskolan men vikande resultat är resultatet av ett ytterst komplext samspel av flera faktorer inom och utanför skolan, av vilka några har diskuterats i denna artikel.

REFERENSER

- Agresti, Alan & Finlay, Barbara (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Assarson, Inger (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences No. 28). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Bourdieu, Pierre (1999a). *Praktiskt förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, Pierre (1999b). *Den manliga dominansen*. Göteborg: Daidalos.
- Bryman, Alan (2012). *Social research methods*. Oxford: University press.
- Connell, Robert W. (2005). Att undervisa pojkar. I Marie Nordberg (Red.), *Manlighet i fokus – en bok om manliga pedagoger, pojkar och maskulinitetsskapande i förskola och skol*. (ss. 161–189). Stockholm: Liber.
- Davidson, Katherine (2010). The Integration of Social and Cognitive Theories of Literacy Development. Why? How? *The Alberta Journal of Educational Research*, 56, 246–256.
- Dumais, Susan A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: A role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.
- Falkstedt Daniel, Enström Karin, Freedlund Peeter & Hemmingsson Tomas (2012). *Det sociala ursprungets betydelse för levnadsvanor och hälsa: En introduktion till forskningsläget och en presentation av två empiriska studier*. (2010:26). Stockholm: Karolinska institutets folkhälsoakademi.
- Frank, Elisabeth (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Göteborg Studies in Educational Sciences 280. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Grosin, Lennart (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. (Forskningsrapport, 71). Stockholm: Pedagogiska Institutionen.
- Hair, Joseph F, Black, William C., Babin, Barry J. & Anderson, Rolph E. (2010) *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Holmberg, Lena (2002). *Tio år senare: En analys av tio år gamla prov och enkäter inför den nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (Rapporter om utbildning, 2). Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- Holmberg, Lena (2009). *Communication in palliative home care, grief and bereavement*. Malmö: Malmö högskola.
- Jackson, Carolyn (2006). *Lads and ladettes in school. Gender and a fear of failure*. London: Open University press.
- Kingston, Paul W. (2001). The Unfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88–99.
- Kirby, John R., Ball, Angela, Geier, B. Kelly, Parrila, Rauno & Wade-Wolley, Lesley (2011). The development of reading interest and its relation to reading ability. *Journal of Research of Reading*, 34, 263–280.
- Lareau, Annette (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73–85.
- Linell, Per (2006). *Bara prat? Om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd*. Stockholm: Carlssons.
- Linnakylö, Pirjo & Antero, Malin (2003). How to reduce gender gap in reading literacy. I Svein Lie, Pirjo Linnakylö & Astrid Roe, (Red.), *Nordic lights on PISA: Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000*. (ss. 39–53). Oslo: Department of teacher education of the University.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Neuman, Susan B. (1986). The Home Environment and Fifth-Grade Students' Leisure Reading. *The Elementary School Journal*, 86, 334–343.
- Nordberg, Marie (2008). *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

- Raag, Tarja, Kusiak, Karen, Tumilty, Meredith, Keleman, Anna, Bernheimer, Hilana, & Bond, Jessica (2011). Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: are the gaps across social class and gender necessary? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (6), 691–705.
- Reed, Isaac A. (2011). *Interpretation and social knowledge on the use of theory in the human sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roe, Astrid & Taube, Karin (2009). To read or not to read. That is the question. I. Egeland, Niels (Ed.) *Northern lights on PISA 2009 – focus on reading*. (ss. 47–74). Köpenhamn: Nordic Cooperation.
- Skolverket (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskap i matematik och naturvetenskap*. Skolverkets rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013a). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport nummer 398. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013b). *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Skolverkets aktuella analyser 2013. Stockholm: Skolverket.
- Stanovich, Keith (1986). Mathew effects in reading: Some consequences on individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stenlund, Karin (2011). *Läsning på mellanstadiet. En studie med fokus på elevers läsförmåga*. Stockholm: Universitets US-AB.
- Whitelaw, Sarah, Milosevic, Lena & Daniels, Sandra (2000). Gender, behavior and achievement: A preliminary study of pupil perceptions and attitudes. *Gender and Education*, 12, 871–913.
- www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf 2016-02-25
- Yang-Hansen, Kajsa & Munck, Ingrid (2012). Exploring the measurement profiles of socioeconomic background indicators and their differences in reading achievement: A two-level latent class analysis. *IER Monograph series*, 5, 67–95.