

Att lyfta oengagerade och lågpresterande pojkars läsning

William Brozo, George Mason University

Den prisbelönte brittiske författaren Ian McEwan beskrev en gång hur han tillsammans med sin son städade arbetsrummet i familjens lägenhet i London, vilket bland annat innebar att gallra ut dubbletterna i hans omfattande boksamling. När de var färdiga hade de ett par stora lådor fulla med romaner som de släpade ut i parken tvärs över gatan. McEwans idé var att bästa sättet att göra sig av med dubbletterna var att dela ut dem till förbipasserande. Far och son märkte dock snabbt att det nästan enbart var kvinnor och tonårsflickor som ville ta emot deras böcker. När lådorna väl var tomma begrundade McEwan litteraturens framtid och konstaterade att om kvinnorna slutade läsa skulle det innebära slutet för romanen (<https://www.theguardian.com/books/2005/sep/20/fiction.features11>).

Berättelsen får symbolisera den växande oron för pojkar och läsning, och vad det betyder för deras framtid som läs- och skrivkunniga. Lärare och föräldrar beklagar ofta att pojkar, både yngre och äldre, har svårt att läsa och förstå berättelser och texter, saknar motivation och koncentrationsförmåga för att läsa längre stunder, eller, som en ung man uttryckte det, "heller dör än läser" (Brozo, 2010). De otaliga anekdoterna stöds av olika studier, där flickorna konsekvent överträffar pojkarna på samtliga delar som rör läsförståelse och läsintresse (Brozo 2019).

Mönstret är så genomgående att globala tester, till exempel PIRLS och PISA, visar tydligt lägre läsförståelsepoäng för pojkar än flickor i nästan alla länder som deltar (Loveless, 2015). I PIRLS 2016 för USA låg flickorna till exempel 10 poäng över pojkarna i allmän läsförmåga; och bland svenska 9-åringar hade flickorna hela 16 poäng mer än pojkarna på samma test. När eleverna når tonåren växer klyftan mellan pojkar och flickor ytterligare. Enligt de senaste siffrorna från PISA ligger 15-åriga pojkar i USA 20 poäng efter flickorna i samma ålder. I Sverige ligger pojkarna i genomsnitt hela 39 poäng bakom flickorna (OECD, 2018, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>).

Dessa synbart alarmerande tecken på sämre allmän läskunnighet bland pojkar ska dock ses i ljuset av fynd från forskare som Phillips, Loerke och Haywood (2018), som i en översikt granskat över 100 års studier av läskunnighet hos pojkar och flickor, och menar att dessa inte stöder de överdrivna påståendena om att pojkar har sämre läsförmåga än flickor, med undantag för pojkar i lägre socioekonomiska skikt och bland vissa minoritetsgrupper. Andra forskare menar att de könsskillnader som vi ser i PISA skulle kunna bero på testformatet, då flickor presterar bättre på de kortsvarsfrågor som testet huvudsakligen består av (Rauch & Hartig, 2010; Oddny & Lundetrae, 2016). Ett annat evidensområde som tycks dämpa alltför svepande påståenden om underpresterande pojkar finner vi om vi analyserar forskning om motivation och engagemang när det gäller läsning. Flickor är visserligen generellt mer motiverade att läsa än pojkar (Marinak & Gambrell, 2010), men

det har även påtalats att pojkar med stor sannolikhet skulle prestera lika bra som flickor på läskunnighetstester som till exempel PISA, om de bara var lika engagerade som flickorna, som uppvisar betydligt högre siffror på engagemang för läsning än vad pojkarna gör (Brozo et al., 2014). En noggrannare analys av PISA-resultaten visar också att just engagemang för läsning är en av de variabler som har starkast relation till allmän läsförmåga i alla länder som deltar. Enligt OECD skulle pojkarna i genomsnitt ha 23 poäng högre resultat i läsning, sett över alla OECD-länder, om de hade samma höga grad av engagemang och motivation som flickorna (OECD, 2013).

Det kan vara på sin plats att här reflektera över en grundläggande fråga i relation till den här artikelns ämne. Varför ska vi ägna särskild uppmärksamhet åt pojkar och unga män, när det fortfarande är män som dominerar i företagsvärlden, politiken och samhällets institutioner? När kvinnor fortfarande tjänar mindre än män för samma arbete? När miljoner flickor, särskilt i utvecklingsvärlden, systematiskt nekas tillgång ens till grundutbildning? Varför inta en position som försvarar pojkars intressen, när det är män som fortfarande har makt och privilegium i de flesta av världens samhällen? Att skapa reell jämställdhet kräver dock att vi som arbetar i skolan tar reda på vilka enskilda elever som löper störst risk att inte nå en grundläggande läs- och skrivförmåga och stöttar dem på ett lyhört sätt för att de ska få samma möjligheter till lärande och att utveckla sin potential. Och all evidens tyder på att behoven för pojkar, särskilt vissa grupper av pojkar, inte tillgodoses på ett adekvat sätt.

En närmare granskning av globala könsmönster inom läsförmåga visar alltså en bild där pojkar är i stort behov av vår uppmärksamhet. Pojkar löper till exempel långt högre risk än flickor att diagnostiseras med svårigheter med läsning och inlärnin (Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005). Detta gäller för hela Nordamerika och Europa (Hawke et al., 2007; Wheldall & Limbrick, 2010). Icke-vita pojkar¹ och invandrade pojkar har dessutom särskilt låg läsförmåga. Könsskillnaden till flickors fördel är som störst bland minoriteter och låginkomsttagare. I USA är till exempel de som presterar lägst på PISA, PIRLS och NAEP (National Assessment of Educational Progress) afroamerikanska pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund, följt av latinamerikanska pojkar med samma socioekonomiska status (Brozo & Crain, 2015; Brozo et al., 2014). Elever med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund har ofta resultat i läsförståelse och

¹ I originaltexten använder artikelförfattaren uttrycket "boys of colour". I USA används ofta begreppet "people of color" (ibland förkortat POC) som syftar på alla "icke-vita" personer, inte bara afroamerikaner. Eftersom det inte finns någon bra motsvarighet till begreppet POC på svenska har Skolverket valt att genomgående översätta "people of colour" till begreppet "icke-vit". Begreppet "icke-vit" utgår dock till skillnad från "people of colour" från en vithetsnorm, vilket gör att termen inte är oproblematiserad.

skrivförmåga som ligger under genomsnittet (Reardon, Robinson-Cimpian, & Weathers, 2015). De pojkar som har störst svårigheter med läsning och inläring befinner sig också längst ner på den socioekonomiska stegen (Entwisle, Alexander, & Olson, 2007).

Litteracitet och identitet

Att lära sig läsa och skriva leder i sig till identitetsförhandlingar som kan vara antingen stärkande och transformativa, eller motivationssänkande och i värsta fall förnedrande (Moje, 2007). Vi påminns här om att ungdomars identiteter är sociala konstruktioner som förmedlar och förmedlas av de diskursiva grupper de tillhör och passerar igenom, såsom familj, grannskap, gamers, rappare och de texter de läser, skriver och pratar om (Moje & Luke, 2009). Identiteten som läs- och skrivkunnig intar en central plats i elevernas motivation och ambitioner för vem de vill vara (Alvermann, 2010).

Att genom sina relationer med pojkar lyfta fram det positiva med att vara en läsande och skrivande individ, och utvidga deras uppfattning om vad det innebär att vara pojkar och unga män, är endast en del av lärarnas utmaning. En annan utmaning är att göra arbetet med texter intressant för ointresserade pojkar och de vars idéer om manlighet inte inrymmer ett aktivt läsande och skrivande.

O'Brien (2001) och (Brozo, 2018) har visat att läsuppgifterna och undervisningskontexten kan förstärka både positiva och negativa attityder till läsning hos lågpresterande pojkar. I en studie med gymnasieelever beskriver till exempel O'Brien (2001) hur en pojke, som i den traditionella skolkulturen var omotiverad och lågpresterande, blev engagerad när läs- och skrivaktiviteterna tog hänsyn till hans kompetens inom andra områden. O'Brien fann att eleven uppvisade avancerad läs- och skrivkunnighet när hänsyn togs till hans intressen, när lärarna rörde sig bort från färdighetsbaserade uppgifter och när undervisningen gav utrymme för honom att uttrycka sin textförståelse genom medier han själv brukade använda och behärskade. Likaså visar Brozo (2018) hur en tonåring, svag läsare i de flesta skoluppgifter, utanför skoltiden skapade djupa och meningsfulla raplåtar, och kunde motiveras till att lyckas i skolan när alternativa texter användes i undervisningen, till exempel serieromaner.

Unga män, liksom alla ungdomar, har större chans att utveckla den läs- och skrivförmåga som krävs för att fullt ut delta i det globala samhället, om de får uppleva en meningsfull läsundervisning som utgår ifrån intresseväckande texter. För att det ska bli så måste skolan känna till och lära sig att uppskatta pojkars intressen och hur deras läs- och skrivkunnighet utövas utanför skolan. De texter och det läsande och skrivande som pojkar ägnar sig åt på sin fritid behöver värdesättas i skolan för att ta tillvara på deras fantasi, bibehålla deras uppmärksamhet och leda till ett mer tankeväckande läsande och skrivande.

My Bag-pojgars anknytning till texter

En metod för att få en djupare förståelse av elevers liv och därmed hitta kopplingar till engagerande och meningsfulla texter är strategin My Bag. Metoden låter dem visa sina styrkor, intressen, drömmar och upplevelser genom att de får i uppgift att fylla och visa upp

en väska med föremål som visar vilka de är. Detta kan göras fysiskt eller i en digital version. I båda fallen kan aktiviteten hjälpa läraren att matcha elever som har ett lågt läsintresse med texter och aktiviteter i undervisningen som synliggör och värdesätter deras liv utanför skolans väggar.

Carlos, en latinamerikansk tonåring, gjorde till exempel stora framsteg och visade mycket större engagemang för läsning, när hans lärare genom hans digitala My Bag insåg att han och hans familj gjort en lång och svår resa från Guatemala och kom till USA när han var sju år gammal. Carlos My Bag visade också att han gillade fotboll. Med den kunskapen gav läraren Carlos först facklitteratur såsom *Soccer Transition Training: Moving between Attack and Defense* (Englund & Pascarella, 2019), och gav honom hjälp med ordläsning, ordförråd och läsförståelse under noggrann läsning av boken. När Carlos gjorde framsteg fortsatte läraren med boken *Enrique's Journey* (Nazario, 2007). Att uttolka den berättelsen, som handlar om en ung pojkes resa från Guatemala till Los Angeles, för att där hitta och återförenas med sin mamma, skapade verkligt engagemang hos Carlos, då texten talade till honom på ett existentiellt plan och återspeglade hans egna upplevelser som migrant. Medan Carlos arbetade sig genom boken började han se sitt eget liv genom Enriques upplevelser, till exempel att hantera svårigheterna som föräldralös, lösa konflikter med starkare pojkar på gatan, och agera mot stereotyper och rasism.

Utmana manliga stereotyper med hjälp av litteraturen

Även om vårt mål är att skapa bättre förutsättningar för att lyckas i skolan och bredda möjligheterna i livet och arbetet för pojkar i lässvårigheter, ska vi samtidigt hålla i åtanke läsundervisningens potential att uppmuntra pojkar till att bli omsorgsfulla, fördomsfria och kapabla individer. Detta säger oss att metoder som My Bag, som används för att få information om de verkliga intressena hos håglösa pojkar i lässvårigheter, och därmed introducera dem för texter och inlärningssituationer som relaterar till dessa intressen, också kan användas för ett generellt värdegrundsarbete med pojkar. De texter och metoder vi använder bör också motverka de myter och stereotyper som förstärker binära könsnormer, genom att tala till en mängd olika sätt att "vara man" (Lingard, Martino, & Mills, 2009; Watson, Kehler, & Martino, 2010).

Enligt Bean och Ransaw (2013) gör snäva och stela uppfattningar om maskulinitet att "pojkar tenderar att agera så att den maskulina hegemonin upprätthålls" (p. 23). Detta leder till en begränsande syn på genus, där de pojkar som inte följer den hegemoniska manlighetsnormen i högre grad riskerar att bli mobbade, retade och misshandlade (Bean & Harper, 2007). De pojkar som löper störst risk att anamma stereotypa narrativ om maskulinitet tycks vara invandrapojkar och pojkar med låginkomstbakgrund (Brozo, 2019; Tatum, 2009). För dessa är det viktigt att de får möta texter där människor porträtteras på ett icke-stereotypt sätt. Skönlitteratur och facklitteratur där pojkar och män skildras uppriktigt och mångsidigt kan hjälpa till att motverka manlighetsmyter och samtidigt visa upp olika exempel för pojkar och unga män att efterlikna.

Allt fler ungdomsböcker ger idag lärare stora möjligheter att utforska en komplex litterär terräng tillsammans med elever, genom frågor som till exempel undersöker vad det innebär att vara man och synliggör och bekräftar icke-stereotypa sätt att vara. Tre sådana titlar är:

From the Notebooks of Melanin Sun (2010) av Jacqueline Woodson. Den 14-åriga huvudpersonen och berättaren, Melanin, är en afroamerikan som bor i Brooklyn tillsammans med sin "Mama". När mamman plötsligt berättar att hon är homosexuell och har en vit flickvän upplever Melanin en rad olika känslor, från vrede till rädsla, som hotar hans kärlek och band till Mama. Woodsons ärliga skildring av Melanins känslomässiga resa gör boken till en värdefull litterär resurs för att dekonstruera homofobiska attityder hos unga män.

Bad Boy: A Memoir (2001) av Walter Dean Myers. Här återberättar den nu avlidne och prisbelönta afroamerikanska författaren sin barndom i Harlem. Myers beskriver hur han blev retad för sin stamning och hur han gömde biblioteksböcker i papperspåsar för att undgå att bli trakasserad för sin kärlek till läsandet. Med humor och känslighet presenteras läsaren för ett sätt att vara man som inrymmer kärleken till läsandet och skrivandet och inte låter sig begränsas av "gatans" manlighetskod.

You Don't Even Know Me: Stories and Poems about Boys (2010) av Sharon Flake. Berättelser och dikter ur pojkars perspektiv, där Flake ger röst åt och insikt i tankarna och känslorna hos en grupp afroamerikanska pojkar av varierande bakgrund. Deras narrativ utmanar läsaren att övervinna sina stereotyper om unga män i staden.

Främja pojkars läsande och skrivande

Det är allmänt accepterat att läsande och skrivande är relaterade processer som båda främjas av att undervisningen specifikt utformas för att utveckla dem parallellt (Lockhart & Soliday, 2016; Shanahan, 1997). Var och en av de tre ovanstående böckerna kan även tjäna som modell för och katalysator till skrivandet, eftersom berättaren i den ena har en anteckningsbok där han dokumenterar sina upplevelser och reaktioner på känslomässiga och mellanmänniska utmaningar när mamman berättar om sin sexuella läggning; författaren till den andra i sina memoarer berättar om rötterna till sin egen fascination för skrivandet; och den tredje presenterar dikter och berättelser ur unga mäns perspektiv.

En annan bok som fungerar utmärkt för att utforska unga mäns identitet, och vars potential kan utnyttjas för att främja skrivandet hos pojkar, är *Monster* (Myers, 2001). Hermalinda är lärare för en läsgrupp bestående av pojkar med särskilda behov på en mångkulturell gymnasieskola i en stad i USA. Hon försöker hålla sina elever intresserade av de texter de läser och skriver genom att göra kopplingar till frågor och skeenden som har relevans för deras unga liv. Med hjälp av *Monster* uppmanade hon sina elever att undersöka varför unga människor begår brott. Hon skapade en WebQuest (Halat, 2008) som vägvisare till webbplatser, rapporter och artiklar om ämnet. Dessa fungerade som en värdefull resurs med aktuella fakta, rapporter, orsaksanalyser och information om förebyggande program och åtgärdsprogram som lyckats. Om de i samtal eller under läsningen stötte på en fråga som krävde ett omedelbart svar, gick de in på sajterna och länkarna i WebQuest. På så sätt

lärde de sig till exempel att ungdomsbrottsligheten i USA faktiskt har minskat sedan mitten på 1990-talet, även om allmänhetens uppfattning är att den hela tiden ökar. De fann också statistik som visar att andelen unga män i ungdomsrättsvården var långt högre bland icke-vita än bland vita. Den frågan väcktes när de läste en tidningsartikel om en 14-årig afroamerikansk pojke i Florida, som dömts för mordet på sin lärare.

De hade bara läst en kort bit av *Monster* när Hermalinda och eleverna insåg att praktiskt taget alla dessa frågor om ungdomsbrottslighet och rättvisa förkroppsligades i huvudpersonen och berättaren Steve Harmons upplevelser. Steve är en tonåring som drömmer om att bli manusförfattare, men som anklagas för medhjälp till ett mord, och berättar om sina upplevelser från gripande till rättegång och dom i form av ett filmmanus. Det unika perspektivet gör att läsaren dras till detaljerna i hans liv på ett sätt som väcker medkänsla, äckel, misstankar och, till slut, rättfärdigande. Hermalindas elever sögs in från allra första sidan.

Medan de läste *Monster* förde Hermalinda och gruppen en e-dagbok över sina reaktioner på de kritiska frågor som uppstod i samtalen och diskussionerna. Till exempel bad hon gruppen att jämföra och kontrastera hur USA:s rättsväsende skildrades i romanen med den information de kunde hämta från källorna på WebQuest. För det ändamålet lärde Hermalinda sina elever att dela upp en sida i spalter, med direkta citat och korta beskrivningar i ena spalten, och information om ungdomars behandling i ungdomsrättsvården i den andra. På ett ställe i boken säger Steve "Det är bäst att gråta på natten, när det är släckt och någon får stryk och skriker på hjälp." Eleverna skrev det i dagboken och förde sedan in en beskrivning från materialet i WebQuest, där en ungdomsbrottsling minns hur han själv grät, när han först insåg att han skulle sitta i fängelse i två år.

En annan intressant skrivövning som Hermalinda använde med eleverna under läsningen av *Monster* var att låta dem anta olika roller i rättsalen och skriva argument med utgångspunkt i rättegångsscenerna och fakta i målet från de olika personernas perspektiv. En grupp valde att betrakta händelserna i ett kapitel ur Mr. Petrocellis perspektiv (vittne för åtalet), medan en annan grupp valde att representera O'Brien, (Steves advokat). De presenterade sedan sina skriftliga argument muntligt, och menade då att de flesta jurymedlemmar automatiskt antar att en icke-vit tonåring måste vara skyldig, även om de inte säger det direkt till advokaterna. En av studenterna i gruppen, när han talade i Petrocellis roll, sade att alla ungdomarna i skottlossningen var lika skyldiga; han som tog cigaretterna, han som tvingade till sig pistolen från butiksägaren, och Steve, som höll vakt så att kusten var klar.

När de var klara med *Monster* och det övriga materialet om ungdomsbrottslighet, hade Hermalindas elever så starka känslor kring vad de såg som rättsväsendets orättvisa behandling av minderåriga, att hon uppmanade dem att uttrycka sina känslor på något sätt som skulle kunna påverka politikerna. Detta ledde till ytterligare efterforskningar, och de gick ut på internet och tog reda på information om lokalpolitikernas ståndpunkter på området ungdomsbrottslighet. Sökningen visade flera intressanta fakta. Båda

representanterna i distriktet hade sponsrat en särskild arbetsgrupp till stöd för ungdomar, men hade också röstat för att åtala minderåriga på samma sätt som vuxna, och den ena var även för att göra dödsstraff till ett alternativ för minderåriga som befinns skyldiga till grova mord. Hermalinda delade in eleverna i grupper och lät dem skriva ett brev för att framföra sina åsikter till dessa politiker. Skrivandet gav upphov till diskussion och arbete kring form, interpunktion och grammatik, liksom sökning efter statistik och citat från de artiklar och böcker de samlat på sig under arbetet på ämnet. Hermalinda såg nu en entusiasm för arbetet som hon aldrig hade sett tidigare i klassen. Pojkarnas entusiasm dämpades något av svaret från politikerna, som pliktskyldigt sade att elevernas input uppskattades och att de borde fortsätta engagera sig i politiken, men eleverna var fortfarande stolta över vad de hade åstadkommit.

Ett sista ord

Nationella och internationella tester liksom ihållande medierapportering påminner oss hela tiden om pojkarnas eftersläpning i läsandet. Inom denna övergripande utveckling är det dock viktigt att enskilda pojkar inte tappas bort i vågen av global statistik om könsskillnader. Fokus bör ligga på att identifiera och hjälpa de pojkar som löper störst risk att få problem med läsförmågan, till exempel pojkar med mindre fördelaktig socioekonomisk bakgrund. Pojkar som har svårt att läsa och skriva i skolan, när sammanhanget varken engagerar dem eller värdesätter deras intressen och diskurser, kan trots det vara kapabla språkanvändare om de får delta i undervisning som kanaliserar den kompetens de har utanför skolan. Vi hjälper pojkar till en fungerande litteracitet genom engagerande texter som anknyter till dessa kompetenser och intressen, och genom att komplettera texterna med meningsfulla upplevelser.

Referenser

Alvermann, D. E. (2010). Sociocultural constructions of adolescence and young people's literacies. I L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (red.), *Handbook of adolescent literacy research* (s. 14-28). New York: Guilford.

Bean, T.W., & Harper, H. (2007). Reading men differently: Alternative portrayals of masculinity in contemporary young adult fiction. *Reading Psychology*, 28(1), 11-30.

Bean, T.W., & Ransaw, T. (2013). Masculinity and portrayals of African-American boys in young adult literature: A critical deconstruction and reconstruction of this genre. I B. Guzzetti & T.W. Bean (Eds.), *Adolescent literacies and the gendered self: (Re)constructing identities through multimodal literacy practices* (s. 22-30). New York: Routledge.

Brozo, W.G. (2010). *To be a boy, to be a reader*. Newark, DE: International Reading Association.

Brozo, W.G. (2018). Literacy achievement and motivation reconsidered: Linking home and school literate practices for struggling adolescent males. I P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (red.), *Reading achievement and motivation in boys and girls* (s. 185-200). New York: Springer.

- Brozo, W.G. (2019). *Engaging boys in active literacy*. Cambridge, Storbritannien: Cambridge University Press.
- Brozo, W.G., & Crain, S. (2015). Schooling in United States: What we know from international assessments of reading and math literacy (s. 37-60). I H. Morgan och C.T. Barry (red.). *The world leaders in education: Lessons from the successes and drawbacks of their methods*. New York: Peter Lang.
- Brozo, W.G., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(7), 584-593.
- Englund, T., & Pascerella, J. (2019). *Soccer transition training: Moving between attack and defense*. Indianapolis, IN: Meyer & Meyer Sport.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L., & Olson, L.S. (2007). Early schooling: The handicap of being poor and male. *Sociology of Education*, 80(2), 114-138.
- Flake, S. (2010). *You don't even know me: Stories and poems about boys*. New York: Disney-Jump at the Sun.
- Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 109-112.
- Hawke, J.L., Wadsworth, S.J., Olson, R.K., & DeFries, J.C. (2007). Etiology of reading difficulties as a function of gender and severity. *Reading and Writing*, 20, 13-25.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., & Flannery, K. (2005). Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 109-129.
- Lingard, B., Martino, W., & Mills, M. (2009). *Boys and schooling: Beyond structural reform*. London: Palgrave Macmillan.
- Lockhart, T., & Soliday, M. (2016). The critical place of reading in writing transfer (and beyond): A report of student experiences. *Pedagogy*, 16(1), 23-37.
- Loveless, T. (2011). *How well are American students learning?* The 2015 Brown Center Report on American Education, 3(4). Washington, DC: Brown Center on Education Policy at Brookings.
- Moje, E. (2007). Youth cultures, literacies and identities in and out of school. I J. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (red.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2, s. 207-219). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Moje, E.B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Myers, W.D. (2001). *Bad boy: A memoir*. New York: HarperCollins.
- Myers, W.D. (2001). *Monster*. New York: Amistad.
- Nazario, S. (2007). *Enrique's journey*. New York: Random House.

- O'Brien, D.G. (2001). "At-risk" adolescents: Redefining competence through the multiliteracies of intermediality, visual arts, and representation. *Reading Online*, 4(11). Hämtad 17 juni 2009 från <http://www.readingonline.org/newliteracies/lit-Index.asp?HREF=/newliteracies/obrien/index.html>
- Oddny, J.S., & Lundetræ, K. (2016). Can test construction account for varying gender differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Hämtad från <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1239612>
- OECD. (2013b). *PISA 2012 results: Ready to learn (vol. III): Students' engagement, drive and self-beliefs*. Paris: Author.
- Phillips, L.M., Loerke, K., & Hayward, D.V. (2018). The consequential effects of misinterpretations and misrepresentations on boys' and girls' reading achievement and motivation. I P. Orellana Garcia & P. Baldwin Lind (red.), *Reading achievement and motivation in boys and girls: Field studies and methodological approaches* (s. 31-48). Cham, Schweiz: Springer.
- Rausch, D.P., & Hartig, J. (2010). Multiple-choice versus open-ended response formats of reading test items: A two-dimensional IRT analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52(4), 354-379.
- Reardon, S., Robinson-Cimpian, J., & Weathers, E. (2015). Patterns and trends in racial/ethnic and socio-economic achievement gaps. I H. Ladd & M. Goertz (Eds.), *Handbook of research in education finance and policy* (491-509). New York: Routledge.
- Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning: In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51, 12-20.
- Tatum, A.W. (2009). *Reading for their life: (Re)Building the textual lineages of African American adolescent males*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Watson, A., Kehler, M., & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356-361.
- Wheldall, K., & Limbrick, L. (2010). Do more boys than girls have reading problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43(5), 418-429.
- Woodson, J. (2010). *From the notebooks of Melanin Sun*. NY: G.P. Putnam's Sons