

Högläsning i hemmet

En kvantitativ studie om hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet

Elisa Kouri
Avhandling pro gradu i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och
välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa 2018

Handledare: Janne Elo

Abstrakt

Författare (Efternamn, förnamn) Kouri, Elisa	Årtal 2018
Arbetets titel Högläsning i hemmet. En kvantitativ studie om hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 80
Referat (Avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser) Syftet med den här avhandlingen är att utforska hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet ur föräldrarnas perspektiv. Avhandlingens forskningsfrågor är <i>Vilka faktorer förklarar kvalitativ högläsning i hemmet?</i> och <i>Hur varierar effekterna av läsfrämjande insatser enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna?</i> En länk till en webbenkät skickades ut till alla föräldrar vars barn deltar i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo. 372 föräldrar svarade på enkäten. Vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning analyserades genom regressionsanalys. Validiteten kontrollerades med faktoranalys. Variansanalys användes för att undersöka hurdan inverkan föräldrarnas uppfattningar om läsfrämjande insatser har på variationen i effekterna av insatserna. Omgivningens strävan efter att påverka högläsningen i hemmet, predicerar kvalitativ högläsning bättre än bakgrundsfaktorer så som socioekonomisk ställning, antal barnböcker i hemmet och föräldrarnas kön ensamt gör. Resultaten visar att föräldrarnas kunskaper om högläsning är den starkaste enskilda faktorn som predicerar kvalitativ högläsning, trots detta är effekten svag. Variansanalysen visar att föräldrarnas upplevda behov av läsfrämjande insatser har en stark effekt på insatsernas inverkan. Föräldrar med mycket stort eller ganska stort behov av insatserna upplever större effekter av dem än föräldrar med inget behov eller svagt behov. Föräldrarnas uppskattning av läsfrämjande insatser, samt hur gärna föräldrarna deltar i sådan verksamhet visar inga statistiskt signifikanta skillnader i de upplevda effekterna av insatserna. Sammanfattningsvis kan det konstateras att kvalitativ högläsning bäst kan förklaras utifrån hurdana kunskaper föräldrarna har om högläsningens betydelse för barns utveckling. Läsfrämjande insatser uppnår bästa resultat då insatserna möter föräldrarnas egna behov. Effekterna av läsfrämjande insatser på föräldrarnas högläsning kunde förbättras om insatserna bidrog med instruktioner om hur de kunde utveckla sitt sätt att läsa högt, istället för att enbart upplysa om betydelsen av högläsning.	
Sökord/indexord enl. tesauros Högläsning, dialogisk högläsning, kvalitativ högläsning, läsförmåga, litteracitet, läsfrämjande insatser och socioekonomisk ställning	

Innehållsförteckning

1	Inledning	2
1.1	Avhandlingens ämne	3
1.2	Syfte och forskningsfrågor	6
1.3	Centrala begrepp	6
1.4	Avhandlingens upplägg	7
2	Läsförmåga och högläsning i hemmet	9
2.1	Utveckling av läsförmåga	9
2.2	Högläsning i hemmet	13
2.3	Sammanfattning	19
3	Läsfrämjande insatser	20
3.1	Olika typer av läsfrämjande insatser	20
3.2	Effekten av läsfrämjande insatser	25
3.3	Sammanfattning	28
4	Metodkapitel	30
4.1	Metodiska överväganden	31
4.2	Insamling av data	32
4.2.1	Mätinstrument och index	33
4.2.2	Urval	35
4.3	Kontexten för undersökningen	36
4.4	Bearbetning och analys	38
4.5	Reliabilitet och validitet	42
4.6	Etiska ställningstaganden	46
5	Resultatrapportering	47
5.1	Faktorer som predicerar kvalitativ högläsning	47
5.2	Effekter av läsfrämjande insatser	54
5.3	Sammanfattning	58
6	Resultatdiskussion	59
6.1	Faktorer som predicerar kvalitativ högläsning	59
6.2	Effekterna av läsfrämjande insatser	61
7	Avslutande diskussion	64
7.1	Metoddiskussion	66
7.2	Förslag till fortsatt forskning	66

1 Inledning

Betydelsen av högläsning i hemmet har lyfts fram av flera olika aktörer, till exempel forskare, bibliotekarier, inspiratörer, organisationer, medier, skolor och daghem. Högläsning med barn under skolåldern (0–6 år) främjar språkutvecklingen och har kopplingar till barnens senare skolframgång (Huebner & Meltzoff, 2005, s. 296–297; Leseman & Jong, 1998, s. 294). De barn som har blivit mest lästa för har bättre språkkunskaper än de barn som inte blivit lästa för i samma utsträckning (Wells, 1985 refererad i Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 170). Samtidigt finns det skillnader mellan familjer i hur ofta barnen blir lästa för. Skillnaderna har en koppling till föräldrarnas socioekonomiska ställning (Leseman & Jong, 1998, s. 297).

PISA-resultat visar att de finländska ungdomarnas läsförmåga sjunker i internationell mätning. Finland har länge placerat sig internationellt sett på toppnivå, men mot slutet av 2010-talet har utvecklingen vänt mot det sämre. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 29.) Flera nationella och lokala läsfrämjande insatser har inletts för att stöda högläsningen i hemmen och därmed också barnens språkutveckling och läsförmåga. Ofta görs en bedömning på effekterna av läsfrämjande insatser genom att mäta till exempel hur barnens ordförråd har ökat till följd av den läsfrämjande verksamheten. Denna avhandling utgår däremot ifrån den direkta målgruppens, dvs. föräldrarnas uppfattningar om hurdan inverkan läsfrämjande insatser har på deras högläsning.

Detta inledande kapitel behandlar finländska ungdomarnas sjunkande läsförmåga i PISA-undersökningen och hur högläsningen i hemmet påverkar läsförmågan (avsnitt 1.1). Läsfrämjande insatser arrangeras för att påverka högläsningen i hemmet i förebyggande syfte. Vidare i avsnitt 1.2 preciseras avhandlingens syfte och forskningsfrågor utifrån hurdana uppfattningar föräldrarna har om inverkan av läsfrämjande på högläsningen i hemmen. I avsnitt 1.3 förklaras centrala begrepp för avhandlingen, vilka behandlas vidare i avhandlingens teoridel (kapitel 2 och 3). I avsnitt 1.4 presenteras upplägget av avhandlingens övriga kapitel.

1.1 Avhandlingens ämne

I början av 2000-talet har finländska ungdomarnas läsförmåga varit på toppnivå i den internationella PISA-undersökningen. Åren 2000 och 2003 hade Finland bästa resultat i läsförmåga och år 2006 näst bäst efter Korea. År 2009 sjönk däremot resultaten i läsförmåga till en tredje plats efter Shanghai och Korea. Den negativa utvecklingen av finländska ungdomarnas läsförmåga fortsatte även 2012 då poängen hade sjunkit tredje mest efter Sverige och Island. Utvecklingen av PISA-resultaten visar att Finlands nivå sjunker, medan många andra länder höjer sina resultat. Till exempel Irland, Taiwan, Kanada och Polen har kommit Finland ikapp medan Hongkong, Singapore och Japan har överskridit Finlands resultat. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 29.)

Utöver poängen i läsförmåga visar resultaten att skillnaderna mellan finländska ungdomarna ökar märkbart efter 2006. Fram till 2012 har utvecklingen av standardavvikelsen för Finlands del stigit till samma nivå med övriga OECD-länder. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 30.)

Läsförmåga definieras i resultatredovisningen av PISA-undersökningen utifrån en poängskala med nivåerna 6–1b. Poängskalan baserar sig på frågor och uppgifter av olika svårighetsgrader. Uppgifterna varierar både till deras kognitiva svårighetsgrad, hur lättläst eller svårläst texten är samt hur bekant själva innehållet är som barnen ska läsa. Därutöver inverkar mängden information och detaljerna i uppgifterna på poängskalan. Läsförmåga indelas i läsförmåga på toppnivå (6), utmärkt läsförmåga (5), god läsförmåga (4), nöjaktig läsförmåga (3), hjälplig läsförmåga (2), svag läsförmåga (1a) och mycket svag läsförmåga (1b). (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen, 2010, s. 15; Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011, s. 40.) ”Läsförmåga innebär att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i skrivna texter för att uppnå sina mål, utveckla sina kunskaper och potential samt för deltagande i samhället.” (fri översättning från OECD, 2009, s. 23).

Finländska flickor har alltid visat god läsförmåga i PISA-undersökningar. Åren 2000 och 2003 var de finländska flickorna bäst bland de deltagande länderna. År 2006 har flickornas läsförmåga sjunkit en aning, vilket minskar på försprånget till de övriga OECD-länderna. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 31.)

De finländska pojkarnas läsförmåga har däremot alltid varit lägre än flickornas, även om pojkarnas resultat i internationell jämförelse varit mycket bra. Sedan 2006 har de finländska pojkarnas läsförmåga sjunkit märkbart, och skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas läsförmåga i Finland hör till de större skillnaderna i internationell mätning. År 2012 var finländska pojkarnas resultat i läsförmåga mycket nära genomsnittresultaten för OECD-länderna. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 31–32.)

I en studie som utgick ifrån 757 barn i åldern 10–19 år påverkar föräldrarnas läsvanor mer på döttrarnas läsbeteende än på sönerns läsbeteende. Samtidigt ger undersökningen också bekräftelse av den genusstereotypa föreställningen om att mödrar påverkar mera sina döttrars läsning, medan fäderna har en större inverkan på sina söner. Yngre barns socialisation till läsning, dvs. processen hur barn anammar normer om läsning, påverkas mest av mödrar, medan fäderna har större inflytande över äldre barns läsbeteende. (Wollscheid, 2014 refererad i Andersson, 2015, s. 50–51.)

Clark och Burke sammanfattar orsakerna till könsskillnaderna i läsning i tre huvudpunkter: kulturella normer, läsning i hemmet och individuella faktorer. Det finns uppfattningar om läsning som en feminin sysselsättning, vilket minskar på pojkarnas intresse och vilja att läsa. På samma sätt som Wollscheids resultat, visar även Clark och Burke att föräldrarna är barnens primära rollmodeller för läsning. Samtidigt kan pojkarnas förmåga att sitta stilla och koncentrera sig också betraktas som sämre än hos flickorna, vilket förklarar en del av de individuella faktorerna. (2012, s. 17, 20–21.)

Då det handlar om att främja barnens läsförmåga och läsintresse räcker inte skolornas och bibliotekens insatser, utan föräldrarna och andra viktiga personer i barnens liv behövs också (Kaivosoja & Pirhonen, 2015, s. 3). Föräldrarna behöver material som ökar deras medvetenhet och kunskaper om mångsidig läsning. Genom föräldrakvällar och olika evenemang kan föräldrarna aktiveras till att stöda sina barns växande läslust. (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015, s. 62.) För att stöda föräldrar till riklig och kvalitativ högläsning har organisationer, föreningar och kommuner samt andra nationella och lokala aktörer arrangerat olika typer av läsfrämjande insatser.

Till följd av den oro som Finlands försämrade PISA-resultat har väckt genomfördes ett riksomfattande program *Läslust* mellan åren 2012 och 2015. Programmet utgick ifrån att bygga upp och stärka samarbetet mellan skola och bibliotek, framför allt då det gäller förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen. Materialet består av

inspirerande idéer och motivationsmetoder som till exempel lärare kan genomföra och använda sig av med sina elever. (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015.) Målet med Läslust-programmet är att öka på den utbildningsmässiga jämlikheten genom att minska på skillnaderna i läsförmåga mellan flickor och pojkar samt mellan ungdomar med invandrarbakgrund och andra unga (Kaivosoja & Pirhonen, 2015, s. 3).

I samband med Finlands 100-årsjubileum 2017 inleddes ett annat nationellt läsfrämjande projekt, *Det stora läsäventyret*, av Läscentrum och Barnboksinstitutet. Målet med projektet är att lyfta fram barnlitteraturen och främja läsglädjen hos barn i åldern 0–16 år. Projektet aktiverar såväl barnen själva som föräldrar och vuxna som arbetar med barnen till att delta i olika evenemang, utställningar, läskampanjer och tävlingar. (Läscentrum & Barnboksinstitutet, [u.å].)

Lyckade läsfrämjande insatser som riktar sig till hela familjen kan medföra många fördelar som även syns i vuxenålder. Sådana läsfrämjande insatser som är riktade till familjer är ofta kostnadseffektiva och bidrar även i längden med ekonomiska fördelar för samhället (Europeiska kommissionen, 2012, s. 59). Leseman och Jong konstaterar att trots lovande initiativ för att främja läsningen i hemmen, framför allt i familjer där barnen löper risk att bli efter i skolan, visar effekterna av stödinsatserna inte önskat resultat (1998, s. 294).

Ett vanligt sätt att bedöma effekterna av läsfrämjande insatser är att jämföra utvecklingen av barnens språkutveckling, eller närmare sagt barnens ordförråd, före och efter att familjen tagit del av en läsfrämjande insats. Det är mer sällsynt att en utvärdering utgår ifrån att kartlägga hur föräldrarna upplever att de har ändrat sina läsvanor, kvaliteten och kvantiteten i högläsningen, till följd av den kunskap och motivation som de har fått.

Forskning visar att barn till föräldrar med låg socioekonomisk ställning får mindre språkstimulans hemifrån, till exempel i form av kvalitativ och riklig högläsning, än barn med föräldrar vars socioekonomiska ställning är hög. Den här problematiken kring inverkan av läsfrämjande insatser i relation till vilka familjer och barn som skulle behöva mest stöd behöver kartläggas. Intresset för avhandlingens ämne uppstod ur svårigheten att ordna sådana läsfrämjande insatser som möter föräldrarnas intressen och behov.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Denna avhandling kartlägger föräldrarnas uppfattningar om hurdan inverkan läsfrämjande insatser har på deras högläsning med sina barn under skolåldern (0–6 år). Avhandlingen tar fasta på hurdana kunskaper föräldrarna har om högläsning och hur motiverade de är att läsa med sina barn. Upplever föräldrarna att läsfrämjande insatser har någon inverkan på hur ofta och på vilket sätt de läser högt för sina barn? Inverkar socioekonomisk ställning på föräldrarnas högläsning och intresse för läsfrämjande insatser? Genom att kartlägga hur föräldrarna uppfattar läsfrämjande insatser ökar även kunskapen om hur omgivningen kan stöda barnens språkutveckling och läsförmåga.

Syftet med denna avhandling är att utforska hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet ur föräldrars perspektiv. Utifrån detta syfte söker avhandlingen svar på:

Vilka faktorer förklarar kvalitativ högläsning i hemmet?

Hur varierar effekterna av läsfrämjande insatser enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna?

1.3 Centrala begrepp

Centrala begrepp för denna avhandling är högläsning, dialogisk högläsning, kvalitativ högläsning, läsförmåga, litteracitet, läsfrämjande insatser och socioekonomisk ställning. Dessa centrala begrepp presenteras kortfattat till följande och behandlas mer ingående i teoridelen av avhandlingen (kapitel 2 och kapitel 3).

Högläsning i traditionell mening syftar på läsning av böcker. *Litteracitet* ger ett vidgat perspektiv på högläsning, vilket innebär att förutom högläsning av böcker ingår även andra former av texter och symboler (Leseman & Jong, 1998, s. 298–299).

Kvalitativ högläsning innebär att läsa med barn, inte för barn. Tyngdpunkten i kvalitativ högläsning handlar om att läsa med inlevelse och att engagera barnen i högläsningen. (Andersson, 2015, s. 44.) I denna avhandling består variabeln kvalitativ högläsning av två enkätfrågor: *Hur ofta beskriver du för ditt/dina barn till exempel bilderna i boken?*

och *Hur ofta diskuterar du med ditt/dina barn om till exempel bokens innehåll eller händelser?*

Dialogisk högläsning är ett exempel på kvalitativ högläsning. Dialogisk högläsning innebär att vuxna engagerar barnen i texten, och barnen får bearbeta berättelsen tillsammans med en vuxen. Barnen får övning i att uttrycka sig och målet är att till sist kan barnen själva berätta berättelsen. (Zevenberg & Whitehurst, 2008, s. 171)

Läsfrämjande insatser är olika slag av interventioner med målsättningen att göra personer som annars inte läser till läsare (Kulturrådet, 2014). Läsfrämjande insatser handlar om att förbättra läsmotivation, läsintresse och attityder till läsning (Andersson, 2015, s. 14).

Läsförmåga är ett samlingsbegrepp för läsförståelse, läsflyt, läsmotivation och läsintresse (Skolverket, 2007, s. 8). Begreppet används för att beskriva djupet och bredden av allt som ingår i läsning (Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011, s. 24–25). Olika internationella undersökningar såsom PISA och PIRLS mäter till exempel skolelevernas läsförmåga.

1.4 Avhandlingens upplägg

Kapitel 1 är ett inledande kapitel där läsaren får bekanta sig med avhandlingens ämne, där de försämrade PISA-resultaten i läsförmåga utgör grunden för varför uppmärksamhet fästs vid tidig högläsning i hemmen. I avsnitt 1.1 beskrivs kontexten i vilken behovet för avhandlingen uppstått, om förändringar i finländska barns PISA-resultat och det ökade behovet av att vända utvecklingen. Vidare i avsnitt 1.2 preciseras avhandlingens syfte och forskningsfrågor utifrån föräldrarnas uppfattningar om högläsning och läsfrämjande insatser.

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter beskrivs närmare i kapitel 2 och 3. Kapitel 2 behandlar högläsningens betydelse och inverkan på barnens språkutveckling och läsförmåga. Kapitel 3 lyfter fram läsfrämjande stödinsatser som ett sätt att påverka högläsningen i hemmet och därmed förbättra barnens läsförmåga.

Kapitel 4 beskriver de metodiska förfaringssätten för avhandlingen och själva undersökningen. I kapitel 5 redovisas för undersökningens resultat, vilka diskuteras vidare i kapitel 6. I kapitel 7 diskuteras metoden för undersökningen och förslag till fortsatt forskning.

2 Läsförmåga och högläsning i hemmet

Tidig högläsning i hemmen är en central faktor som indikerar barnens senare läs- och skrivförmåga. Utvecklingen av läsförmåga är en process där omgivningens inverkan har en betydelse. Riklig kvalitativ högläsning med barn under skolåldern (0–6 år) gynnar barnens språkutveckling och senare skolframgång. Utifrån detta beskriver avsnitt 2.1 centrala aspekter av utvecklingen av läsförmåga och kopplingen till omgivningens påverkan. Vidare i avsnitt 2.2 preciseras vilka konsekvenser högläsningen i hemmen har för barnens språkutveckling och skolframgång.

2.1 Utveckling av läsförmåga

Läsförmåga (fi: lukutaito, eng: reading literacy) kan ses som ett överordnande begrepp som beskriver barnens läsflyt, motivation till och intresse för att läsa. För att läsningen ska löpa smidigt krävs en förmåga att läsa texten rätt, dvs. att avkodningen av orden fungerar utan större ansträngning. (Skolverket, 2007, s. 8.)

Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) påpekar att det inte finns en enkel översättning till reading literacy-begreppet i de nordiska länderna. Begreppet läsförmåga används närmast för att motsvara bredden av vad läsning och tillämpning av läsförmåga innebär i det verkliga livet, också utanför undervisningskontexter. (2011, s. 24–25.) OECD definierar läsförmåga som att kunna ”förstå, använda, reflektera över och engagera sig i skrivna texter för att uppnå sina mål, utveckla sina kunskaper och potential samt för deltagande i samhället.” (fri översättning från OECD, 2009, s. 23).

I den internationella PIRLS-undersökningen (Progress in International Reading Literacy Study) definieras läsförmåga som en:

”förmåga att förstå och använda sådana former av skrivna texter som samhället förutsätter eller individen uppskattar. Unga läsare kan hitta mening i varierande texter. De läser för att lära sig, för att delta i omgivningens läsning i skolan och på fritiden och för nöjets skull” (fri översättning från Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009, s. 11).

En god läsförmåga lägger grunden för barnens lärande, skapar rum för nöjesläsning och möjliggör för barnen att delta i sin omgivning och i samhället (Mullis m.fl., 2009, s. 7).

Språkutveckling och omgivningens betydelse

Språkutveckling kan beskrivas ur flera olika perspektiv. Ett interaktionistiskt perspektiv på barns språkutveckling utgår ifrån att barn utvecklar sitt språk framför allt i samspel med omgivningen. Utifrån det sociokulturella perspektivet, som en vidare precision på det interaktionistiska perspektivet, kan språkutvecklingen betraktas utifrån kontexten i vilken både vuxna och barn ingår. (Lindö, 2009, s. 19.)

Utgångspunkten i PIRLS definition av läsförmåga följer samma grundsyn om språket, och närmare sagt läsutvecklingen, som även Lindö (2009) utgår ifrån i sin beskrivning av barns språkutveckling, dvs. en konstruktivistisk social syn på utveckling där lärandet sker i en interaktion med omgivningen.

Enligt Strömqvist kännetecknas språkutvecklingen utöver det sociokulturella perspektivet av ett kognitivt förhållningssätt, vilket innebär att barnen har vissa biologiska förutsättningar för sin språkutveckling (2003, s. 57). Lindö beaktar det kognitiva perspektivet utifrån ett sociokognitivt perspektiv, vilket lyfter fram omgivningens inverkan på det individuella barnets förutsättningar att utvecklas (2009, s. 19). Gemensamt för både Strömqvists (2003) och Lindös (2009) perspektiv på barnens tidiga språkutveckling är kopplingen till omgivningens inverkan. Det här innebär att hemmet som barnens primära omgivning utgör en central faktor för att främja barnens språkutveckling.

Barn som fått ta del av högläsning redan från tidig ålder uppnår bättre resultat i skolåldern i olika mätningar som tangerar språkutveckling (Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008, s. 555). Zevenberg och Whitehurst (2008) bekräftar detta påstående genom sin hänvisning till Wells (1985) som belyser sambandet mellan barnens språkutveckling och hur ofta högläsning sker i hemmen. Mängden högläsning då barnen är mellan 1 och 3 år påverkar deras språkkunskaper i 5-årsåldern och läsförståelsen i 7-årsåldern (Wells, 1985 refererad i Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 170). Även läsning, stavning och IQ i 13-årsåldern har ett samband med kvantiteten av högläsningen före barnen börjar skolan (Stevenson & Fredman, 1990 refererad i Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 170). Då olika forskare visar att högläsning med barn under skolåldern (0–6 år) har en koppling till barnens senare förutsättningar för läsförmåga är det av stort intresse att undersöka hur föräldrarna kunde få stöd i sin högläsning. Som en lösning på detta föreslår Ikonen, Innanen och Tikkinen (2015) att

förse föräldrar med material som ökar deras medvetenhet och kunskaper om mångsidig läsning (2005, s. 62).

Barn i 3-årsåldern som har vuxit upp med riklig högläsning har uppskattningsvis hört 20 miljoner fler ord än barn som inte blivit lästa för (Europeiska kommissionen, 2012, s. 58). En 7-åring har mellan 5 000 och 7 000 ord i sitt ordförråd. En läsande 17-åring har upptill 50 000–70 000 ord i sitt ordförråd, medan en 17-åring som inte läser utanför skolan har endast 15 000–17 000 ord i sitt ordförråd. (Lukuinto, [u.å].) Böcker innehåller mer varierande och bredare vokabulär än vi vanligtvis använder i vardagligt tal (Sulby 1985, refererad i Mol, Bus, de Jong & Smeets 2008, s. 7).

Förutsättningar för utveckling av läsförståelse

Innan ett barn kan lära sig att läsa och skriva behöver barnet bemästra flera andra delområden i sin språkutveckling. Till begynnande läs- och skrivutveckling hör bland annat att lära sig att känna igen bokstäver, att förstå att skriven text och bokstäver står för det vi läser högt och uttalar samt att utveckla en grundläggande förståelse av syntax och grammatik. (Duursma m.fl., 2008, s. 554.)

Den *grammatiska aspekten* av språket kan indelas i morfologi och syntax. *Morfologi* handlar om förståelsen av ordens minsta meningsbärande delar. Ett barn som har utvecklat sin morfologiska medvetenhet kan till exempel urskilja stavelser (hund-en) och förstår hur orden böjs (en hund, flera hundar). Den *syntaktiska medvetenheten* beskriver förståelsen av hur flera ord bildar tillsammans en mening. (Lindö, 2008, s. 20.)

Utöver grammatik, morfologi och syntax kan språket även delas in i semantik, pragmatik och fonologi. *Semantik* handlar om förståelsen av ordens betydelse, av språkets innebörd. *Pragmatik* lyfter fram språkets sociala bit, vilket förutsätter en kompetens att använda språket på ett sätt som passar in i den sociala kontexten (Ladberg, 2003, s. 39–40). *Fonologi* betonar däremot medvetenheten om språkljuden, vilka är språkets minsta delar. Det innebär att kunna uppfatta, urskilja och producera olika språkljud. (Lindö, 2009, s. 20.)

Det finns ett samband mellan barnens läsförståelse och deras ordförråd samt syntaktiska och semantiska medvetenhet. Dessa muntliga språkfärdigheter kan stödjas genom högläsning. Böcker innehåller ord som inte förekommer i vardagligt tal i samma utsträckning. Duursma m.fl. hänvisar till Hayes (1988) som menar att böcker innehåller 50 % mera sällsynta ord än vad diskussioner på tv under bästa sändningstid eller högskolestuderandenas diskussioner innehåller. Därutöver erbjuder högläsning goda förutsättningar för dialog mellan barn och föräldrar om det lästa. Genom dialogen blir högläsningstunden mer gynnsam för barnets språkutveckling jämfört med till exempel traditionell lek med leksaker. Tack vare ett större ordförråd och goda muntliga språkfärdigheter har barnen sannolikt också lättare att lära sig att läsa. (Duursma m.fl., 2008, s. 554.)

I en metaanalys av 99 studier med barn i olika åldrar visar Mol och Bus att det finns en uppåtgående spiral i läsning och läsförståelse. Barn som har bättre läsförståelse, bättre tekniska läsfärdigheter och bättre rättstavning läser mer, vilket gör att dessa barn läser ännu mer och blir ännu bättre i sin läsförståelse, sina tekniska läsfärdigheter och sin rättstavning. (2011, s. 267.) Det här innebär att vi får en s.k. snöbollseffekt som förklarar klyftan mellan goda läsare och sämre läsare. De bästa blir ännu bättre, vilket ytterligare ökar klyftan.

Motivation, attityd och intresse för läsning

På samma sätt som i läsförståelse finns spiraleffekten även i *läsmotivation*. Clark och Rumbold (2006) hänvisar till Stanovich (1986) som talar om *Matteus-effekten*, vilket innebär att de mest motiverade läsarna läser mer, vilket gör att deras ordförråd ökar tillika med deras läsfärdigheter. Läsmotivation innefattar enligt Guthrie och Wigfield (2000) våra individuella mål för att läsa, såväl inre som yttre motivation, våra uppfattningar om oss själva som läsare och även omgivningens sociala motivation. (Clark & Rumbold, 2006, s. 14.)

PISA-resultaten visar att finländska pojkarnas läsmotivation har sjunkit drastiskt mellan mätningarna år 2000 och 2008. Skillnaden är störst hos de pojkar som har den lägsta motivationen. Motivation korrelerar med elevernas läsförmåga: de mest motiverade eleverna är de bästa läsarna. Flickornas resultat visar däremot inga större signifikanta

skillnader mellan åren. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 40). PISA-resultaten bekräftar hur verkligheten ser ut med den s.k. Matteus-effekten för finländska pojkarnas del i läsförmåga och motivation. Utgående från resultaten kan vi dra slutsatsen att motivation är avgörande för läsförmåga. Högläsning och läsande föräldrar som förebilder är de främsta faktorerna under barnens första år som påverkar barnens senare läsvanor (Andersson, 2015, s. 50).

Utöver begreppet läsmotivation har vi två liknande begrepp som belyser läsningen från något annorlunda synvinklar, läsintresse och läsattityd. *Läsintresse* syftar på intresset för någon viss typ av text, till exempel bok, tidning eller textmeddelande och vilken genre själva texten har, till exempel fiktion och äventyr (Clark & Rumbold, 2006, s. 13).

Läsattityder handlar om våra känslor och föreställningar gentemot läsningen (Mazzoni, Gambrell & Korkeamaki, 1999 refererad i Clark & Rumbold, 2006, s. 14). Föräldrar som visar uppskattning för läsning, bidrar till att stärka sitt barns positiva attityd till läsning, vilket har konsekvenser för utvecklingen av barnets läsförmåga. ”Tidiga läsaktiviteter i hemmet lägger en grund för barn att lära sig läsa i skolan.” (Andersson, 2015, s. 29)

Utifrån förståelsen av skillnaderna mellan läsmotivation, läsattityd och läsintresse lyfter Andersson fram att läsfrämjande också handlar om att påverka våra läsattityder. En individ kan ha en positiv läsattityd samtidigt som läsmotivationen är låg, dvs. att personen tycker att läsning är viktigt men läser inte ändå själv. En negativ läsattityd hänger vanligtvis också ihop med att läsmotivationen är låg. (Andersson, 2015, s. 24.) En intressant fråga inom ramen för den här avhandlingen är att kartlägga sambandet mellan läsfrämjande insatser och föräldrarnas läsattityder och läsmotivation.

2.2 Högläsning i hemmet

Högläsningen i hemmet kan beskrivas som ett socialt mikrosystem som består av fyra olika aspekter. Den första aspekten innebär att barnet behöver få *erfarenheter* av litteracitet. *Litteracitet* inbegriper utöver högläsning av kvalitativa böcker även erfarenheter av andra former av texter och symboler. (Leseman & Jong, 1998, s. 298–299.) I de nationella grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen definieras *multilitteracitet* som en kompetens att tolka, producera och värdera olika slag

av information som kan vara verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 22).

De tre övriga aspekterna av högläsningen i hemmet är *instruktioner*, *samarbete* och *socioemotionell kvalitet*. För att utveckla sin förståelse av abstrakt, situationsoberoende språk behöver barnet få stöd genom instruktioner av mer erfarna läsare. Samarbete och trygga socioemotionella band mellan barnet och föräldern gynnar kvantiteten och kvaliteten i högläsningen. (Leseman & Jong, 1998, s. 298–299.)

Högläsning med barn under skolåldern (0–6 år) betraktas som ett sätt att främja barnens senare skolframgång (Huebner & Meltzoff, 2005, s. 296). Högläsningen påverkar bl.a. utvecklingen av barnens ordförråd, begreppsförståelse och språkförståelse. Det finns ett vidare samband mellan högläsning och barnens fonologiska medvetenhet, förståelse av sambandet mellan bokstav och ljud, förmåga att känna till och använda situationsoberoende språk och positiva förhållningssätt till läsning. (Leseman & Jong, 1998, s. 294.)

Skillnaderna i vilka förutsättningar för läsning barnen får hemifrån är stora. (Leseman & Jong, 1998, s. 294.) Bristande läs- och skrivkunskaper och intresset för böcker och läsning hos barnen följer dem också i vuxenåldern. Kunskaperna och intresset överförs sedan vidare till egna barn. Föräldrar som har bristande läs- och skrivkunskaper har mindre sannolikt böcker tillgängliga i hemmen, läser mindre sannolikt för sina egna barn och ser knappast högläsning som en trevlig stund av samvaro (Valtin, Hornberg m.fl., 2010 refererad i Europeiska kommissionen, 2012, s. 58).

Från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan det lyftas fram att högläsning alltid finns i en social kontext. Böcker i sig medför ingen nytta för till exempel yngre barnens språkutveckling, utan det är i det sociala samspelet mellan den som läser och det barn som den vuxne läser tillsammans med som nyttan med högläsningen kommer till uttryck. För att högläsningen ska gynna till exempel barnens språkutveckling krävs att en vuxen visar modell för barnen (Ninio & Bruner, 1978 refererad i Mol m.fl. 2008, s. 8). (Mol m.fl. 2008, s. 8.)

Duursma m.fl. (2008) hänvisar till Snow (1994) som menar på samma sätt som Mol m.fl. (2008) att högläsningen i sig inte är viktig, utan kvaliteten i diskussionerna kring det lästa är avgörande. Läsfrämjande insatser som strävar efter att öka mängden högläsning i hemmet kan stå i strid med kvalitetsaspekten ifall målet enbart är att läsa

mer – inte bättre. Samtidigt är det möjligt att sådana insatser som betonar mängden av läsningen tar för givet att diskussioner och interaktion kring det lästa är en naturlig del av högläsningen. Enligt Huebner och Meltzoff (2005) ökar kvaliteten i högläsning dock inte i samma takt som kvantiteten i högläsning. Föräldrar läser för sina barn men utan att föra en dialog med barnet kring det lästa (Huebner & Meltzoff, 2005, s. 297, 310).

Socioekonomiska skillnader

Socioekonomiska skillnader har en inverkan på barnets läsmiljö. Högläsning i hemmet påverkas av föräldrarnas utbildning, arbete, sociala nätverk samt kulturella och etniska bakgrund. (Leseman & Jong, 1998, s. 297.)

Socioekonomisk ställning kan definieras utifrån inkomster och förmögenheter eller alternativt utgående ifrån bostadsort och utbildning (Currie & Goodman, 2010, s. 253). Vid beskrivning av socioekonomisk ställning ur ett individuellt perspektiv utgår man ifrån inkomster, utbildning och yrke. Socioekonomiska skillnader kan betraktas också utifrån bostadsort (Christensen, Schieve, Devine, & Drews-Botsch, 2014, s. 1790).

Föräldrarnas utbildning och yrkesroll inverkar på barnens senare läsförmåga. De barn vars föräldrar har en hög utbildningsnivå har i 3-årsåldern ett ordförråd som motsvarar ett års försprång jämfört med de barn vars föräldrar saknar utbildning (George, Hansen, & Schoon, 2007, refererad i Europeiska kommissionen, 2012, s. 58). Högt utbildade föräldrars barn har bättre läsförmåga än barn med lägre utbildade föräldrar. PISA-resultaten visar även att de barn vars föräldrar har en högt uppsatt yrkesroll har bättre läsförmåga än de barn vars föräldrar har en lågt uppskattad yrkesroll. Sedan 2006 har barnens läsförmåga sjunkit i Finland oberoende av om barnens föräldrar har en högt uppsatt yrkesroll eller en lågt uppskattad yrkesroll. Antalen poäng i PISA har sjunkit mest för de barn vars föräldrar har en lågt uppskattad yrkesroll samt då föräldern endast har en grundutbildning. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 35–36.)

Föräldrarnas utbildningsnivå visar även skillnader i hur de läser för sina barn: högt utbildade föräldrar ställer oftare öppna frågor och lockar barn till att fundera själva kring boken, medan lågutbildade föräldrar oftare till exempel ber barnet enbart benämna föremål i en bok. Barn som har lärt sig att reflektera redan i hemmet har lättare att

uppnå bättre resultat i skolan, där verksamheten i stor utsträckning bygger på eget kritiskt tänkande. (Rothstein, 2010, s. 424.)

Undersökningar om läsning i hemmen lyfter ofta fram antalet böcker som finns i hemmen eller den använda tiden för högläsning (Leseman & Jong, 1998, s. 294). Barn med högt utbildade föräldrar har tillgång till fler böcker hemma än vad barn med lägre utbildade föräldrar i genomsnitt har. Ett barn som sedan tidig barndom har fått ta del av läsning har lättare att ta till sig texter från skolböcker. (Rothstein, 2010, s. 424.) Även PISA-resultaten visar att antalet böcker som finns i hemmen korrelerar med barnens läsförmåga i 15-årsåldern. Skillnaderna i läsförmåga är stora mellan de barn som har flest (201 eller fler böcker enligt deras egen uppskattning) respektive färst böcker (0–25 böcker) hemma. År 2012 motsvarades skillnaderna i läsförmåga två skolår mellan de barn som har flest och färst böcker hemma. (Arffman & Nissinen, 2012, s. 38.)

En amerikansk undersökning från år 2001 visar att 49 % av barn i 2–3 årsåldern blir lästa för dagligen då modern har en låg utbildning (high school education), medan motsvarande siffra med en högt utbildad mor är 73 % (college graduate). (Huebner & Meltzoff, 2005, s. 297.)

Kvalitativ högläsning

Kvalitativ högläsning handlar om att läsa *med* barnet, inte *för* barnet. Det innebär att den som läser gör det med inlevelse och engagerar barnet i högläsningen. (Andersson, 2015, s. 44.) Huebner och Meltzoff (2005) lyfter fram att de flesta föräldrarna läser högt en bok utan att engagera barnen i dialog om texten (2005, s. 297).

Då barn får aktivt ta del av högläsningen, istället för att enbart lyssna till en bok, gynnas deras språkutveckling allra mest. Det kan till exempel innebära att de får svara på frågor om bilderna i boken och berätta om händelserna tillsammans med en vuxen. (Arnold m.fl., 1994; Whitehurst m.fl., 1988 refererad i Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 170–171.) Duursma m.fl. (2008) identifierar två olika lässtilar hos föräldrar, vilka är gynnsamma för barnens språkutveckling. En del föräldrar väljer att beskriva bilderna i boken, medan andra föräldrar föredrar att diskutera kring själva innehållet. Enligt Reese och Cox (1999) har de barn som har sämre ordförråd mer nytta av den beskrivande

stilen medan barn som har större ordförråd drar mest nytta av att diskutera kring innehållet. (Duursma m.fl. 2008, s. 556.)

Whitehursts modell för *dialogisk läsning* är ett exempel på en metod för kvalitativ högläsning som kännetecknas av interaktion mellan ett barn och en förälder. Dialogisk läsning innebär en högläsningsteknik där målet är att barnet till sist själv kan berätta berättelsen. Tekniken skiljer sig åt beroende på om barnet är mellan 2 och 3 år eller mellan 4 och 5 år. Gemensamt för båda teknikerna är att barnen får öva sig på använda sitt språk, får respons på sitt språk och får tillräckligt med stöd av en vuxen. Den vuxnas uppgift är att ställa frågor, utvidga barnets uttryck, berömma barnet och benämna föremål och företeelser i boken. (Zevenberg & Whitehurst, 2008, s. 171.)

Dialogisk läsning med 2–3-åringar kan indelas i tio punkter, varav sju är grundläggande och tre mer avancerade. Dialogisk läsning innebär att den vuxna ställer enkla frågor (1) och följdfrågor (2), till exempel "Vad är det här?" "Precis, det är en hund, vilken färg är hunden?". Genom att upprepa (3) vad barnet har sagt eller hjälpa barnet att berätta (4) bekräftar den vuxna barnets uttryck och försök till uttryck. Barnet ska få uppmuntran och beröm (5) för sina uttryck och försök till uttryck. Det är viktigt att den dialogiska högläsningen följer barnets intressen (6) och att stunden är rolig (7, 10). (Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 171–172.)

Att ställa öppna frågor (8), dvs. frågor utan ett givet svar, flyttar fokus från benämning till berättande, till exempel "Vad ser du på den här sidan?". Genom att bygga vidare på barnets berättande (9) kan den vuxna gradvis hjälpa det att utveckla sina uttryck. (Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 172.)

Med 4–5-åringar är frågorna i dialogisk läsning mer utmanande. Den vuxna kan be barnet svara på frågor med givna svar (1), till exempel "Då vi steg in i bilen satte vi alla fast våra _____." Frågorna kan också förutsätta att barnet minns något specifikt från boken (2) eller kan svara på en öppen fråga eller berätta fritt med egna ord (3). Specifika frågor såsom vad, var och varför (4) och frågor som förutsätter att barnet kan göra kopplingar till händelser utanför boken (5) är ytterligare exempel på metoder som den vuxna kan använda för att stärka en dialogisk högläsningstund. (Zevenbergen & Whitehurst, 2008, s. 172–173.)

Huebner och Meltzoff genomförde en undersökning utgående ifrån Whitehursts modell om dialogisk högläsning. Genom att instruera föräldrarna i interaktiv högläsning

ändrade de drastiskt sitt sätt att högläsa till en mer dialogisk läsning. Undersökningen genomfördes på tre olika sätt med hjälp av instruktioner för familjer med både hög socioekonomisk ställning och goda högläsningssvanor. I det första alternativet instruerades föräldrarna i en liten grupp både med hjälp av modellvideo och diskussion. I den andra varianten såg föräldrarna på egen hand en modellvideo och fick ytterligare handledning per telefon av en sakkunnig. Den sista varianten av instruktioner fick föräldrarna ta till sig på egen hand från modellvideon. I modellvideon fick de instruktioner om hur de kan aktivera sina barn i daglig dialogisk högläsning och därmed skapa bättre förutsättningar för kvalitativ högläsning. (Huebner & Meltzof, 2005, s. 297–298, 301.)

Instruktionsfilmer om högläsningstekniker har visat sig gynnsammast för att stödja barnens språkutveckling. Jämfört med en kontrollgrupp där föräldrarna fick diskutera betydelsen av högläsning utan att få instruktioner för vidare högläsning var resultaten bättre då föräldrarna fick instruktioner genom att se på instruktionsfilmer antingen i grupp eller på egen hand. (Arnold, Lonigan, Whitehurst & Epstein, 1994 refererad i Huebner & Meltzoff, 2005, s. 298.)

I en metaanalys av 16 undersökningar om effekterna av dialogisk högläsning visar resultaten att metoden är allra gynnsammast för de yngre barnen i målgruppen, dvs. mellan 2- och 3-åringar. Skillnaderna i resultaten mellan 2- och 3-åringarna och 4- och 5-åringar kan bero på olika saker. Ett möjligt alternativ är att föräldrarna inte lyckas tillämpa metoden på ett ändamålsenligt sätt med äldre barn. Resultaten kan också bero på att 4- och 5-åringar inte är lika beroende av stöd från föräldrar, eftersom de redan har tillräckliga språkliga och kognitiva färdigheter för att förstå och vara nyfikna på berättelser. Ett annat alternativ är att det trots allt sker lika mycket interaktion under högläsningen med äldre barn som det gör med yngre barn, men äldre barn är mer kapabla att själva ta initiativ till diskussion då det finns ett behov av det, till exempel då något är oklart eller speciellt intressant i berättelsen. Äldre barn kan uppleva diskussioner och frågor under högläsningen mer som störande än givande. (Mol m.fl. 2008, s. 21.)

Samtidigt visar metaanalysen att de barn som har en normal språkutveckling drar större nytta av dialogisk högläsning än de barn som löper risk för svårigheter i sin språkutveckling. Effekterna i relation till barnens språkutveckling var svagast för de barn som skulle ha behövt mest stöd för sin språkutveckling. (Mol m.fl. 2008, s. 9, 22.)

Utifrån den här kunskapen är det relevant att kartlägga ifall läsfrämjande insatser lyckas stöda föräldrar vars högläsning är kvalitativt och kvantitativt bristfälligt till en mer positiv riktning?

2.3 Sammanfattning

Kvalitativ högläsning gynnar barnens språkutveckling allra mest. Det innebär att barn får aktivt ta del av högläsningen, istället för att enbart lyssna till en bok (Zevenbergen & Whitehurst, 2008). Högläsning med barn under skolåldern (0–6 år) främjar deras senare skolframgång (Huebner & Meltzoff, 2005), eftersom högläsningen påverkar flera dimensioner av språkutvecklingen (Leseman & Jong, 1998). Det finns en koppling mellan föräldrarnas socioekonomiska ställning och hur ofta (Leseman & Jong, 1998; Huebner & Meltzoff, 2005) och på vilket sätt (Rothstein, 2010) de läser med sina barn. Dialogisk högläsning är ett exempel på en metod för kvalitativ högläsning där barnet aktivt får ta del av högläsningen (Zevenberg & Whitehurst, 2008). Att instruera föräldrarna om hur de ska gå tillväga för att skapa en dialogisk högläsning har visat sig vara det effektivaste sättet att påverka föräldrars sätt att läsa mer dialogiskt (Huebner & Meltzof, 2005).

3 Läsfrämjande insatser

Som en följd av Finlands sjunkande PISA-resultat i ungdomarnas läsförmåga har såväl nationella som lokala läsfrämjande insatser initierats för att stöda högläsningen i hemmet. Genom tidiga insatser, innan barnet inleder sin skolgång, får barnet en god grund för sin språkutveckling och begynnande läsförmåga. Detta kapitel behandlar olika typer av läsfrämjande insatser (3.1) och deras effekter (3.2) på högläsningen i hemmet. Fokus ligger på föräldrar som målgrupp.

3.1 Olika typer av läsfrämjande insatser

Läsfrämjande är en form av handling vilken leder till att läskunniga personer blir läsare och möter litteraturen som de annars inte skulle ha tagit del av. Läsfrämjande innebär att bjuda på litterära, konstnärliga upplevelser och att stärka läsarens självförtroende och identitet som läsare. (Kulturrådet, 2014.) Andersson menar att läsfrämjande syftar till att ”öka läsmotivationen, bredda läsintresset och förbättra attityder till läsning.” (2015, s. 14). Sandin förklarar att lässtimulerande projekt ”genomförs för att åstadkomma någon form av förändring eller utveckling i arbetet med läsning” (2011, s. 45). ”Läsfrämjande är en *aktivitet*, med en bestämd *intention*.” (Andersson, 2015, s. 11).

Andra ord som ofta används för att belysa innebörden av läsfrämjande är till exempel ”gynna, underlätta, uppmuntra, stimulera, glädje och lust.” (Andersson, 2015, s.11). *Läslust* betonar läsarens eget intresse för läsningen och att läsningen sker frivilligt (Andersson, 2015, s. 22). Clark och Rumbold (2006) preciserar läslust som att läsningen sker på grund av det nöje som läsningen för med sig. Vidare kan läslust innebära att vi själva väljer vad vi vill läsa, när vi vill läsa och var vi vill läsa. (Clark & Rumbold, 2006, s. 5.)

Litteraturförmedling är också ett begrepp som kan tänkas ingå i läsfrämjande. Litteraturförmedling används ofta i bibliotekssammanhang och syftar till att synliggöra litteraturen och underlätta för läsaren att hitta litteratur för eget intresse och främja läslusten hos läsaren (Tveit, 2004 refererad i Andersson, 2015, s. 12).

Parallellt med begreppet läsfrämjande används även *lässtimulerande* för att beskriva aktiviteter som strävar efter att bidra till kvalitativ och riklig läsning. Begreppet

lässtimulans kan enligt Sandin ses som ett positivare, mer öppet förhållningssätt till att påverka läsare genom uppmuntran och samspel (2011, s. 12). Samtidigt problematiserar Sandin både läsfrämjande och lässtimulans som begrepp med hänvisning till läsningens komplexitet, till dess kvalitet och kvantitet. Då målet är att bidra till läsning behöver det först klargöras vad som avses med kvaliteten på både litteraturen och själva läsningen av litteratur. Ska alla former och typer av läsning främjas eller enbart någon specifik typ av litteratur och något specifikt sätt att läsa? (Sandin, 2011, s. 22.)

Sandins problematisering belyser utmaningen med läsfrämjande insatser då vi ställer kvantiteten av högläsningen mot kvaliteten. Huebner och Meltzoff (2005) lyfter fram att de flesta föräldrarna läser högt för sina barn utan att engagera barnen i dialog om texten. Utifrån den här aspekten vet vi att det inte räcker med att *motivera* föräldrar att läsa *för* sina barn, de behöver också ha *kunskaper om hur* de ska läsa *med* sina barn.

I sin analys av 93 läsfrämjande projekt som pågått i Sverige åren 2001–2010 använder Sandin Blombergs definition (2003) av projekt, nämligen en verksamhet som sker utöver den ordinarie verksamheten under en bestämd tidsperiod och har ett givet syfte (2011, s. 22–23). Utanför denna beskrivning står alla former av läsfrämjande insatser som hör till ordinarie verksamhet utan ett bestämt slutdatum. Därför används begreppet *läsfrämjande insatser* i denna avhandling för att inkludera såväl projekt som även andra stödformer. Begreppet läsfrämjande insatser används även för att täcka både aktiviteter som beskrivs som läsfrämjande och alternativt som lässtimulerande.

Läsfrämjande insatser kan ha olika direkta eller indirekta målgrupper. I Sandins analys var barnen direkt målgrupp för en större del av projekten som ordnades inom ramen för barnbibliotekens lässtimulerande arbete. Målgruppen barn kan delas in i underkategorier såsom elever, små barn, pojkar, flerspråkiga barn och barn med läshinder eller funktionsnedsättning. Andra möjliga målgrupper är ungdomar, bibliotekspersonal, pedagoger i skola och förskola (jfr småbarnspedagogik i Finland), föräldrar och andra vuxna i barns närhet. (Sandin, 2011, s. 37–44)

Nutbrown, Hannon och Morgan (2005) lyfter fram att föräldrar och barn har olika utgångspunkter för att lära sig, vilket också inverkar på upplägget av läsfrämjande insatser med föräldrar som målgrupp. Föräldrar känner sina egna barn allra bäst och har synpunkter på hur de själva kan stöda sina barns litteracitet. Föräldrar har redan från förut en uppfattning om sitt eget lärande, utifrån positiva eller negativa erfarenheter. De

vet också sannolikare vad de vill lära sig och varför de vill lära sig. Detta medför att föräldrar lätt kan tappa intresset för sådana läsfrämjande insatser som inte motsvarar deras behov. Att kartlägga föräldrarnas synpunkter i samband med läsfrämjande insatser kan därmed öka förståelsen av deras behov och utgångspunkter. (2005, s. 97–98.) Den här avhandlingen strävar efter att belysa hur föräldrar upplever läsfrämjande insatser, behovet av dem och deras inverkan.

Flera läsfrämjande projekt och program har som syfte att öka kunskapen om högläsningens betydelse och uppmuntra till högläsning (Andersson, 2015, s. 43). I likhet med Andersson visar Sandin att då föräldrar varit målgrupp för läsfrämjande insatser har det gemensamma syftet för olika projekt varit att bidra med *kunskaper* och *inspiration* för att gynna barns språk- och läsutveckling (2011, s. 44). Andersson hänvisar till Svensson (1993) som lyfter fram att föräldrar som har bättre kunskaper om hur de kan stimulera sitt barns språkutveckling gör det i större utsträckning än föräldrar som inte har den kunskapen. Genom att instruera föräldrar är det möjligt att öka kvantiteten och kvaliteten av det stöd som föräldrar kan ge sina barn. (2015, s. 30.)

Samtidigt lyfter Nutbrown, Hannon och Morgan (2005) fram att läsfrämjande insatser ska erbjuda alternativ för hur föräldrar kan stöda sitt barns litteracitet, inte enbart *ett* sätt. För att kunna erbjuda nya alternativ på hur föräldrar kan stöda sitt barns litteracitet behöver vi först känna till och värdesätta de förfaringssätt och synpunkter som redan finns. (2015, s. 98.)

Mot bakgrund av till exempel Duursma m.fl. (2008) samt Zevenberg och Whitehurst (2008), vilka lyfter fram att förutsättningarna för barnens senare läsförmåga bottnar i föräldrarnas högläsningssvanor då barnen är under skolåldern, är den här avhandlingen avgränsad till att utgå ifrån föräldrar till barn under skolåldern (0–6 år). Avhandlingen vill därmed belysa hur föräldrarna själva upplever att läsfrämjande insatser påverkar deras kunskaper om och motivation till högläsning.

Utöver skolornas insatser för att minska på till exempel den socioekonomiska ställningens inverkan på barnens litteracitet, initieras andra typer av läsfrämjande insatser för att öka föräldrarnas kompetens att stöda sina barn. I en rapport som fått finansiering av Europeiska kommissionen rekommenderas att alla medlemsländer tar i beaktande familjens roll i sitt strategiska arbete för att främja barnens litteracitet. Medlemsländerna ska stöda läsfrämjande insatser som är riktade till familjer. Rapporten

sammanfattar tre huvudtyper av läsfrämjande insatser som rekommenderas att medlemsländerna tar i bruk, nämligen (1) initiativ som uppmuntrar till läsning, till exempel i form av bokgåvor eller läskampanjer, (2) nationella välstrukturerade läsfrämjande insatser som riktar sig till utsatta familjer och (3) kortvariga lokala insatser kring barns litteracitet och hur föräldrarna kan stöda litteracitetsutvecklingen. (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster & Vorhaus, 2011, s. 8, 10, 16–17.)

Utifrån sin analys kategoriserar Sandin (2011) motiven för läsfrämjande insatser i fyra olika grupperingar. Den första typen av motiv kallar hon för *omvärldsbevakning och kunskapsutveckling* (1), vilket innebär att insatserna strävar efter att ”utveckla nya kunskaper eller nya metoder” med utgångspunkt i de förändringar som skett i omvärlden. Den andra typen av motiv handlar om *möjligheter av pröva* (2), till exempel nya arbetsmetoder medan det tredje motivet för en läsfrämjande insats kan vara att *utveckla ett samarbete* (3). Den sista typen av motiv för en läsfrämjande insats handlar om att *fortbilda och förmedla* ”information, inspiration och erfarenheter som ska resultera i nya kunskaper” hos vuxna i barns närhet (4). Projekten passar sällan in endast under en typ av motivering enligt Sandins indelning. Istället överlappar motiven ofta varandra. (Sandin, 2011, s. 46.)

Det finns vissa likheter mellan Sandins (2011) kategori omvärldsbevakning och kunskapsutveckling och rekommendationen (Carpentieri m.fl., 2011) att genomföra läsfrämjande insatser som är riktade till utsatta familjer. Sandin (2011) nämner som exempel att insatserna ska svara på ett uppfattat behov hos en målgrupp. Familjer med låg socioekonomisk ställning skulle utifrån Sandins (2011) definition och Carpentieri m.fl.:s (2011) rekommendation kunna utgöra en målgrupp för nationella läsfrämjande insatser. Sandins (2011) fjärde kategori, fortbildning och förmedling, betonar framför allt fortbildning av yrkesmänniskor medan tredje rekommendationen av Carpentieri m.fl. (2011) utgår ifrån att öka föräldrarnas kunskaper.

Initiativ som uppmuntrar till läsning

Den första typen av läsfrämjande insatser som Carpentieri m.fl. (2011) rekommenderar handlar om att genomföra initiativ som bygger på och utvecklar en läskultur. Exempel på den här typen av insatser är bokgåvor och andra initiativ som vill fira läsning.

(Carpentieri m.fl., 2011, s. 16.) I Finland får familjerna till exempel en bokgåva i moderskapspaketet (FPA). I huvudstadsregionen blev alla förstaklassare tilldelade en bokgåva av biblioteken för att inspirera barnen till läsning år 2016 (Helmet, 2016). Sydkusten (2016) har sammanställt en bok *Ge ditt barn en gåva* med rim, ramsor och sånger för att uppmuntra till högläsning och sång med yngre barn. Boken har delats ut till föräldrar till exempel på rådgivningsbyråer.

Det stora läsäventyret är ett exempel på ett nationellt läsfrämjande initiativ som strävar efter att lyfta fram barnlitteraturen och främja läsglädjen hos barn i åldern 0–16 år. Projektet aktiverar läsare i olika åldrar genom olika evenemang, utställningar, läskampanjer och tävlingar. (Läscentrum & Barnboksinstitutet, [u.å].)

Strukturerade läsfrämjande insatser

Den andra typen av läsfrämjande insatser som Carpentieri m.fl. (2011) rekommenderar i rapporten handlar om välstrukturerade program som riktar sig speciellt till utsatta familjer. Family literacy-program är ett exempel på läsfrämjande insatser som ofta riktas till utsatta målgrupper. Läsfrämjande insatser där målgruppen är hela familjen har visat på positiva effekter. Kärnan i family literacy-program är att uppmärksamma den viktiga rollen som hemmen har för att stöda och uppmuntra barnens tidiga erfarenheter av läsning och skrivning. Family literacy-programmen ska stöda familjerna i deras roll, till exempel genom att föräldrar uppmuntras till högläsning eller mottar någon bokgåva. (Andersson, 2015, s. 30.)

Hembesök hos barnfamiljer är internationellt sett en välkänd läsfrämjande insats. Utmärkande för hembesöken är att det praktiska stödet som familjen kan få anpassas efter familjens behov, till exempel med beaktande av kulturella och socioekonomiska faktorer. (Andersson, 2015, s. 34.)

Kortvariga lokala insatser

Den tredje typen av läsfrämjande insatser som Carpentieri m.fl. (2011) rekommenderar består av kortvariga, lokala insatser som antingen strävar efter att främja barnens litteracitet eller föräldrarnas förmåga att stöda barnens litteracitet. Rapporten nämner

dialogisk högläsning som ett exempel på den här typen av initiativ. (2011, s. 17). Metoden dialogisk läsning handlar om att instruera föräldrar hur de genom interaktion med barnet under läsningen kan skapa en mer kvalitativ högläsningstund som främjar barnets språkutveckling (Zevenberg & Whitehurst, 2008).

3.2 Effekten av läsfrämjande insatser

Effektiviteten, dvs. kvaliteten och inverkan av en läsfrämjande insats kan beskrivas utifrån hur bra initiativet har planerats och genomförts och genom att kartlägga vilken inverkan insatsen har haft på deltagarna. Faktorer som ska beaktas för att utvärdera effektiviteten av en läsfrämjande insats är till exempel deltagarmängden, kvaliteten på och orsakerna till deltagandet – eller av att låta bli att delta. Bedömningen av effekterna ska också svara på hur deltagarna själva upplevde projektet och vilka förändringar på kort och lång sikt deltagandet har fört med sig för deltagarnas agerande. (Farmer & Stricevic, 2011 refererade i Andersson, 2015, s. 16–17.) Nutbrown m.fl. (2005) lyfter fram att endast få utvärderingar av läsfrämjande insatser kartlägger föräldrarnas synpunkter (2005, s. 138).

Med utgångspunkt i Nutbrown m.fl.:s (2005) och Anderssons (2015) hänvisning till Farmer och Stricevic (2011) strävar den här avhandlingen att belysa föräldrarnas upplevelser av vilka förändringar läsfrämjande insatser har fört med sig för deras högläsning.

I Sverige blir de flesta läsfrämjande insatserna inte utvärderade. Många av bibliotekens och folkbildningens läsfrämjande projekt saknar kritiskt utförda, analyserande utvärderingar. Detta innebär att det finns ett klart behov av utvärderingar för att kunna ta ställning till olika insatsers effektivitet och utvecklingsbehov. (Andersson, 2015, s. 17.) Sandin (2011) lyfter fram att de utvärderingar som blir gjorda ofta saknar en tydlig koppling till insatsens mål och syfte. Istället anges resultaten av insatsen på ett allmänt och ytligt plan, främst som förhoppningar och antaganden om projektets nytta. Sandin ger ett exempel på bristande utvärdering då målgruppens upplevelser inte är kartlagda. I Sandins exempel skulle personalen fortbildas om hur de sedan ska upplysa och inspirera föräldrar till att läsa för sina barn, men utvärderingen tog inte fasta på hur och till vilken grad föräldrarna kunde nås inom ramen för insatsen. (Sandin, 2011, s. 67–69.)

Effektiviteten av läsfrämjande insatser kan beskrivas som mycket varierande. Andersson lyfter fram att effektiviteten av en enskild läsfrämjande verksamhet kan beskrivas totalt motsatt av två olika forskare, dvs. att en forskare kommer fram till att insatsen är effektiv och ska genomföras även i fortsättningen, medan en annan forskare kan komma fram till att samma insats inte är effektiv och inte ska genomföras mera. Utvärderingar kan kvalitetsmässigt vara väldigt olika genomförda liksom den metodologiska stringensen bristande, dvs. hur logiskt utvärderingen är genomförd. (Andersson, 2015, s. 14.)

För att bidra med tillförlitligare resultat är metaanalyser av olika läsfrämjande insatser effektivitet att föredra. Samtidigt lyfter Andersson fram att på svenskt håll är det sällsynt med vetenskapliga undersökningar som fokuserar uttryckligen på effekterna av läsfrämjande insatser. Däremot finns det undersökningar som behandlar själva ämnet läsfrämjande verksamhet, exempelvis Sandins (2011) metaanalys (Andersson, 2015, s. 14.)

I en rapport av metaanalyser som behandlar family literacy-program i Europa konstateras att det finns ett stort behov av fler europeiska undersökningar som behandlar kvaliteten av hur insatserna fungerar, den kulturella validiteten, dvs. hur kontextbunden insatsen är, effekten av motgångar i själva implementeringen av insatser och den relativa effektiviteten av samma insats genomförd med olika målgrupper. Digitalisering lyfts fram som ett ytterligare forskningsområde inom kontexten för family literacy-insatser. Ur dessa perspektiv konstateras i rapporten att det finns ett överbud på nordamerikanska undersökningar. (Carpentieri m.fl. 2011, s. 15–16.)

Carpentieri m.fl. (2011) hänvisar till Hattie (2009) som lyfter fram att alla insatser med bildade syfte fungerar till viss grad, vilket gör att den viktiga frågan är att ta reda på *hur bra* en insats fungerar i jämförelse med en annan möjlig insats (2011, s. 10). Detta är en aspekt som denna avhandling försöker ta fasta på. Utgångspunkten är därmed ingen enskild läsfrämjande insats utan snarare själva fenomenet där läsfrämjande insatser strävar efter att påverka föräldrarnas högläsning.

I sex olika metaanalyser som rapporten skriven av Carpentieri m.fl. (2011) utgår ifrån, mättes effektiviteten av läsfrämjande insatser riktade till familjer genom insatsernas effektstorlek. Effektstorleken av de olika family literacy-insatserna visar dock en stor variation: allt mellan 0,25 (låg effektstorlek) till 0,68 (hög effektstorlek). Tre av sex

insatser har en effektstorlek över 0,5 och fem av sex över 0,3. Utifrån dessa siffror kan man dra slutsatsen att läsfrämjande insatser som riktar sig till hela familjen har en relativt stor inverkan på barnens språkutveckling. Genom insatsernas inverkan har barnens litteracitet utvecklats och föräldrarna har blivit bättre på att stöda sina barn. (Carpentieri m.fl., 2011, s. 8–9.)

Leseman och Jong (1998) menar däremot att insatser som ska främja läsning i hemmen inte visar önskad effekt, i synnerhet då målgruppen för insatserna är familjer där barnen är i risk för att bli efter i skolan (1998, s. 294). Däremot visar en metaanalys från Turkiet (Bekman, 2003; Kağıtçıbaşı m.fl. 2001, 2005 refererade i Carpentieri m.fl. 2011) att även långsiktiga resultat kan uppnås för utsatta barn då föräldrarna får hjälp med att stöda både sitt barns lärande och socioemotionella färdigheter (Desforges och Abouchaar, 2003; Kağıtçıbaşı m.fl., 1992, 2001, 2005; Heckman, 2009 refererad i Carpentieri m.fl. 2011, s. 11).

Så som Leseman och Jong (1998) har även Mol m.fl. (2008) och Manz m.fl. (2011) kommit fram till att barn med sämre förutsättningar drar mindre nytta av läsfrämjande insatser. Sénéchal och Young (2008) hittade inga skillnader i insatsernas inverkan hos barn från familjer med till exempel låg socioekonomisk ställning (Carpentieri m.fl. 2011, s. 12). Huebner och Meltzoff (2005) menar att stödinsatser som utgår ifrån att ge *instruktioner* om hur lässtunden kan bli interaktiv visar positiva resultat hos låginkomst- och medelklassfamiljer. Genom instruktioner kan föräldrarna lära sig hur de ska läsa högt för sina barn på ett sätt som främjar barnens språkutveckling. (2005, s. 297.) Carpentieri m.fl. (2011) hänvisar till McElvaney och Artell (2009) och van Steensel m.fl. (2011), vilka förklarar att utsatta familjer ofta kan ha svårt med att tillämpa en läsfrämjande insats såsom den är menad att tillämpas (Carpentieri m.fl., 2011, s. 12).

För att läsfrämjande insatser ska kunna ha en inverkan på högläsningen i hemmet och därmed också barnens språkutveckling, behöver initiativen ta i beaktande målgruppens behov. Resultat från Nederländerna visar enligt Eldering och Vedder (1999) att stödbehovet eller utsattheten inte är likadana för alla familjer, även bland dem som skulle behöva stöd, vilket gör att programmen behöver skräddarsys för en viss målgrupp (Carpentieri, 2011, s. 14). Forskare som arbetat med programmet The Mother-Child Education Programme (MOCEP) konstaterar att en kartläggning om målgruppens behov, åsikter och kännetecken behövs tillika som insatsens mål behöver stå klara då en insats ska tillämpas i en ny kontext med nya deltagare. De bästa förutsättningarna för att

uppnå långsiktiga fördelar med läsfrämjande insatser inbegriper finansiering, kvalitet, samarbete och forskningsbaserad effektivitet samt i vissa fall även stöd från media. (Carpentieri, 2011, s. 14–15.)

Alla dessa motstridiga resultat av läsfrämjande insatserns effekter bekräftar Anderssons (2015) konstaterande om att det inte finns ett entydigt svar ifall insatserna bär frukt eller inte och till vilken grad och med hurdana konsekvenser. Utmaningarna med bristande effekter av läsfrämjande stödinsatser är kopplade till deras ensidighet enligt Leseman och Jong (1998). Läsningen i hemmet är ett komplext system som behöver ett bredare stöd, vilket enskilda insatser utifrån en specifik aspekt inte ensamt kan uppnå. Sociala och kulturella faktorer behöver också främja förutsättningarna för läsningen i hemmet för att mer specifika stödinsatser ska vara fruktbara. (Leseman & Jong, 1998, s. 297–298.)

Utifrån kopplingen mellan föräldrarnas socioekonomiska ställning och dessa motstridiga resultat om insatsernas effektivitet är det viktigt med fortsatt forskning om insatsernas inverkan korrelerar med behovet av läsfrämjande insatser. Förklarar föräldrarnas socioekonomiska ställning vem som väljer att ta del av de stöd som finns till förfogande? Finns det ett samband mellan läsfrämjande insatserns inverkan och föräldrarnas socioekonomiska ställning? Vem drar mest nytta av läsfrämjande insatser – de som behöver stöd för sin högläsning eller de som redan är aktiva och skickliga läsare?

3.3 Sammanfattning

Läsfrämjande insatser är olika typer av aktiviteter som strävar efter att åstadkomma en förändring eller utveckling (Sandin, 2011) i individens motivation, attityd och intresse för läsning (Andersson, 2015). Läsfrämjande insatser täcker en bredd av projekt och initiativ som är allt från forskningsbaserade, strukturerade program till småskaliga projekt som saknar välutförda utvärderingar av arbetets egentliga inverkan.

Resultaten av insatsernas effekter är motstridiga då olika forskare kan komma till motsatta resultat (Andersson, 2015). Exempelvis finns det både resultat som visar att läsfrämjande insatser fungerar bra med utsatta familjer (till exempel Carpentieri m.fl.

2011; Huebner & Meltzoff 2005) liksom att de inte visar önskat resultat (till exempel Leseman & Jong 1998; Mol m.fl. 2008 och Manz m.fl. (2011).

Läsfrämjande insatser har ofta som avsikt att öka kunskapen om högläsningens betydelse och uppmuntra föräldrar till högläsning (Andersson, 2015; Sandin 2011). Samtidigt är det endast få utvärderingar av läsfrämjande insatser som utgår ifrån föräldrarnas synpunkter och erfarenheter (Nutbrown m.fl. 2005).

Den här avhandlingen kartlägger därmed läsfrämjande insatser utifrån hur föräldrarna upplever att läsfrämjande insatser ökar deras kunskaper om och motivation till högläsning. Avhandlingen utgår ifrån ett brett perspektiv för att få en helhetsbild av föräldrarnas upplevelser av själva fenomenet där omgivningen vill påverka och främja högläsningen i hemmet.

4 Metodkapitel

Detta metodkapitel presenterar undersökningens kvantitativa metodansats (avsnitt 4.1) och hur data har samlats in genom en webbenkät (avsnitt 4.2) samt ger en beskrivning av urvalet av föräldrar i Esbo (avsnitt 4.3). Därutöver ingår en beskrivning av de statistiska analyserna (avsnitt 4.4) och en redogörelse för undersökningens reliabilitet och validitet, vilka har kontrollerats genom faktoranalys (avsnitt 4.5). Undersökningens etiska aspekter (avsnitt 4.6) behandlas med utgångspunkt i respondenternas anonymitet och frivillighet att delta i undersökningen.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att utforska hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet ur föräldrarnas perspektiv. För att besvara avhandlingens forskningsfrågor genomförs forskningen som en inferentiell statistisk analys. Utifrån syftet söker avhandlingen svar på följande forskningsfrågor:

Vilka faktorer förklarar kvalitativ högläsning i hemmet?

Avsikten med ovanstående forskningsfråga är att kartlägga vilka bakomliggande faktorer som predicerar kvaliteten i föräldrarnas högläsning. Kvalitativ högläsning handlar om att engagera barn i högläsningen, att läsa *med* barn och föra diskussioner kring det lästa (till exempel Andersson, 2015; Huebner & Meltzoff 2005).

Mot bakgrund av till exempel Leseman & Jong (1998), Huebner & Meltzoff (2005) och Rothstein (2010) vet vi att det finns ett samband mellan föräldrarnas socioekonomiska ställning och högläsningen i hemmet. Föräldrar med hög socioekonomisk ställning läser mer och på ett bättre sätt. Bland annat Sandin (2011) och Andersson (2015) lyfter fram läsfrämjande insatser som ett sätt att påverka föräldrarnas högläsning. Läsfrämjande insatser kan förknippas med en intention att öka föräldrarnas kunskaper om och motivation till högläsning. Den här avhandlingen undersöker hur socioekonomisk ställning, kunskaper om och motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser kan predicera kvalitativ högläsning.

Avhandlingens andra forskningsfråga flyttar fokus från bakomliggande faktorer till föräldrarnas upplevelser av effekten av läsfrämjande insatser i relation till deras behov och intresse av att få uppmuntran och stöd för sin högläsning i hemmet.

Hur varierar effekterna av läsfrämjande insatser enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna?

Gynnas de föräldrar som redan läser på ett kvalitativt sätt med sina barn eller drar de föräldrar som behöver stöd nytta av insatserna? Bidrar läsfrämjande insatser till att minska eller öka på klyftan mellan barnens förutsättningar för en god läsförmåga? För att påverka föräldrarnas högläsning föreslår till exempel Ikonen, Innanen och Tikkinen (2015) att ge föräldrarna mer information och inspiration som aktiverar dem. Till exempel Andersson (2015) och Sandin (2011) lyfter fram att läsfrämjande insatser ofta har som mål att öka kunskapen om högläsningens betydelse och uppmuntra till högläsning. Med ovanstående forskningsfråga vill avhandlingen belysa den upplevda effekten av läsfrämjande insatser utifrån föräldrarnas perspektiv och undersöka fenomenet där omgivningen vill påverka föräldrarnas högläsning.

4.1 Metodiska överväganden

Avhandlingen utgår ifrån en inferentiell statistisk analys för att kartlägga sambandet mellan föräldrarnas kvalitativa högläsning och inverkan av läsfrämjande insatser. Kännetecknande för inferentiell forskning är avsikten att dra slutsatser från ett representativt urval till en större population (Edling & Hedström, 2003, s. 39).

Kvantitativ forskningsmetod gör det möjligt att generalisera resultaten över en större population än endast urvalet som ingått i undersökningen (Eliasson, 2006, s. 32). Urvalet i den här undersökningen består av föräldrar till barn i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Esbo. Eftersom avhandlingen utgår ifrån ett stort fenomen, dvs. att omgivningen vill påverka högläsningen i hemmet, är det viktigt att kunna generalisera svaren från samplet till föräldrar överlag.

Kvantitativ forskningsmetod lämpar sig för att undersöka givna förhållanden och attityder för en bredare grupp (Eliasson, 2006, s. 31). Grunden för avhandlingen ligger i tidigare forskning om att föräldrarnas högläsning med barn under skolåldern (0–6 år)

har en inverkan på barnens senare läsförmåga. Till en följd av Finlands sjunkande PISA-resultat i läsförmåga har intresset för att öka föräldrarnas kunskaper om och motivation till högläsning stigit.

Den första forskningsfrågan om vilka faktorer som förklarar kvalitativ högläsning i hemmet bearbetas genom regressionsanalys. Regressionsanalys används för att undersöka hur oberoende variabler påverkar en beroende variabel (Edling & Hedström, 2003, s. 87). Den andra forskningsfrågan om hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna bearbetas genom variansanalys (ANOVA). Variansanalys används för att jämföra skillnaderna i medelvärden inom grupper och mellan grupper (Djurfeldt, 2010, s. 243–244).

4.2 Insamling av data

Datainsamlingsmetoden för undersökningen är en webbenkät (bilaga 1). Fördelen med en elektronisk undersökning är att det möjliggör ett större urval av respondenter. Målsättningen med undersökningen är att få ett så brett sampel som möjligt för att kunna få tillförlitliga resultat (Eliasson, 2006, s. 29). Information om undersökningen skickades ut som e-brev till alla föräldrar som har barn i svenskspråkig småbarnspedagogik eller förskoleundervisning i Esbo. Distribueringen av e-brevet med information om undersökningen och enkätlänken skedde i samarbete med kommunens förvaltning via daghemsföreståndarna. E-brevet med information om undersökningen skickades ut till föreståndarna 10.4.2017, vilka sedan vidarebefordrade e-posten till föräldrarna. Webbenkäten kunde besvaras anonymt på svenska eller finska. Svarstiden var två veckor.

Enkäten piloterades av en grupp föräldrar på både svenska och finska. Utifrån pilotgruppens svar och kommentarer om frågornas tydlighet bearbetades delar av enkäten till dess slutliga form. Frågan om föräldern har deltagit i någon läsfrämjande insats konkretiserades till den slutliga enkäten med konkreta exempel på insatser istället för en ja/nej fråga.

4.2.1 Mätinstrument och index

Webbenkäten har tre olika fokusområden, frågor om föräldrarnas högläsning, föräldrarnas förhållningssätt till läsfrämjande insatser samt allmänna bakgrundsfrågor. Enkäten byggdes upp med sex mellansidor. Eftersom de möjliga respondenterna utgör en stor grupp byggdes enkäten upp med fasta svarsalternativ. En strukturerad enkät lämpar sig bäst då målsättningen är att undersöka en stor grupp (Cohen m.fl., 2000, s. 247). Trost och Hultåker lyfter fram två olika sätt att formulera attitydfrågor: antingen genom påståenden som respondenten ska ta ställning till utifrån sitt eget perspektiv eller genom frågor som besvaras antingen jakande eller nekande (2016, s. 70). Enkätfrågorna i denna avhandling består av en blandning av båda sätten att ställa attitydfrågor.

Frågor om föräldrarnas högläsning

Frågorna om föräldrarnas högläsning baserar sig på till exempel Ikonen, Innanen och Tikkinen (2015), vilka menar att föräldrarna behöver kunskaper om högläsning och motivation till att läsa. Frågorna om föräldrarnas kunskaper om och motivation till högläsning användes för att skapa indexen för kunskaper om högläsning, kvalitativ högläsning samt motivation till högläsning (tabell 1).

Tabell 1. Kategorisering av index

Summavariabel	Variabel
Kunskaper om högläsning	Hur stor inverkan har högläsning på ditt/dina barns <i>utveckling i allmänhet</i> ? Hur stor nytta har högläsning för ditt/dina barns <i>språkutveckling</i> ?
Kvalitativ högläsning	Hur ofta <i>beskriver</i> du för ditt/dina barn till exempel bilderna i boken? Hur ofta <i>diskuterar</i> du med ditt/dina barn om till exempel bokens innehåll eller händelser?
Motivation till högläsning	Hur ofta läser du för ditt/dina barn? Hur gärna läser du för ditt/dina barn? Hur viktigt upplever du att högläsning är? Hur bra kan du läsa för ditt/dina barn? Hur gärna läser du själv böcker?

Frågorna om hur ofta föräldrarna beskriver bilderna i boken samt hur ofta föräldrarna diskuterar bokens innehåll ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,63$. Dessa variabler bildar indexet för kvalitativ högläsning.

Förhållningssätt till läsfrämjande insatser

Läsfrämjande insatser behandlas ur tre olika synvinklar. Först frågades föräldrarna ifall de har hört om eller deltagit i någon läsfrämjande insats och därefter fick föräldrarna ta ställning till påståenden om insatsernas innehåll och upplevda effekter på deras högläsning. I frågorna om föräldrarna har hört om eller deltagit i någon läsfrämjande insats kodades sådana exempel på läsfrämjande insatser som är skapade/ledda av någon annan än den egna familjen som ett ”ja”. Muntlig tradition räknades inte som en läsfrämjande insats, eftersom detta kan ingå i familjens socioekonomiska ställning med antal böcker eller motivation till högläsning samt kunskaper om läsning. Exempel där läsfrämjande insatser finns inom den egna familjen eller släkten kodades som att föräldern inte har deltagit i någon läsfrämjande insats. De som hade angett att de både har hört om och inte har hört om läsfrämjande insatser kodades som ett ”ja”. Likaså de som har klickat för att de både har deltagit och inte deltagit i någon läsfrämjande insats kodades som ett ”ja”.

Resultaten visar att 267 föräldrar har hört om läsfrämjande insatser och 172 har deltagit i någon insats och 194 har inte deltagit i någon läsfrämjande insats. Trots detta har fler föräldrar än 172 svarat på frågorna som berör insatsernas innehåll och effekter. En förälder har preciserat detta genom att lyfta fram att hen har svarat på frågorna om innehåll och effekter utifrån vad hen skulle önska att få av insatserna. I analysen av läsfrämjande insatsernas innehåll och effekter har svaren från de föräldrar som angett att de inte har deltagit i någon läsfrämjande insats inte tagits i beaktande.

Enstaka föräldrar har skrivit in en öppen kommentar till läsfrämjande insatser där det tekniskt var möjligt, trots att enkäten inte bestod av öppna frågor. Detta visar att det finns ett behov hos föräldrarna att få sin röst hörd gällande hur omgivningen strävar efter att påverka högläsningen i hemmet.

Bakgrundsfrågor

Bakgrundsfrågorna gällande högläsning innehåller frågor med nominalskala och ordinalskala. Gemensamt för nominala och ordinala skalor är att de betecknas som kvalitativa variabler medan intervall- och kvotskalor räknas som kvantitativa variabler (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2010, s. 42–44).

I denna avhandling betraktas variabeln socioekonomisk ställning som en summavariabel av föräldrarnas yrke och utbildning. Cronbachs alfa ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,629$ för yrke och utbildning. Indexet består av svar från $n = 320$ respondenter, svar fattas av $n = 52$. I kategorisering av respondenternas yrken används Statistikcentralens klassificering av socioekonomisk ställning (Statistikcentralen, 1989). Yrken har kategoriserats i fem olika grupper från hög till låg socioekonomisk ställning enligt följande: högre tjänstemän, lägre tjänstemän, företagare, arbetare och annat. Gruppen *annat* består av studerande och arbetslösa. Då respondenten angett flera uppgifter kodades svaren efter den högre klassificeringen, t.ex. en vårdledig förälder (annat) som arbetar som vårdare (lägre tjänstemän) kodades in som lägre tjänsteman.

Respondenternas högsta avlagda utbildning kategoriserades i fem grupper: grundläggande utbildning, andra stadiets utbildning, examen på institutnivå, högskoleexamen och forskarutbildning. Gruppen andra stadiets utbildning innefattar de som avlagt studentexamen eller yrkesexamen. Till gruppen högskoleexamen räknas dem som avlagt en yrkeshögskoleexamen, lägre högskoleexamen eller högre högskoleexamen.

4.2.2 Urval

Urvalet för undersökningen kan både ses som ett strategiskt klusterurval och som en totalundersökning (Trost & Hultåker, 2016, s. 36–37). Ur ett nationellt perspektiv bildar föräldrarna inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och föreskolundervisningen i Esbo ett kluster, medan det från kommunens perspektiv handlar om en totalundersökning, eftersom alla föräldrar i denna målgrupp fick möjlighet att svara på enkäten. Föräldrarna som har barn i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo har valts som undersökningens urval, eftersom

målgruppen är tillräckligt stor (omkring 3 000 föräldrar) liksom utbudet av olika slag av läsfrämjande insatser som föräldrarna kan ha tagit del av. Ju större urval desto sannolikare blir svaren representativa för en större population (Trost & Hultåker, 2016, s. 37).

Enligt statistik från 31.12.2016 omfattar den svenskspråkiga kommunala småbarnspedagogiska verksamheten i Esbo 1594 barn i 1218 familjer och förskoleundervisningen 353 barn i 347 familjer (L. Bigos, personlig kommunikation, 20 februari 2017). Statistiken som kunde fås gällande den svenskspråkiga kommunala småbarnspedagogiska verksamheten och förskoleundervisningen i Esbo kunde endast ges för antal barn, inte antal föräldrar.

Enligt statistikcentralens uppgifter för Esbo lever 21 699 barn i familjer med två föräldrar (2017a), vilket motsvarar 86 % av totalt 25 246 barn i åldern 0–6 år i Esbo. 3 547 barn lever i familjer med en förälder (2017b), vilket motsvarar 14 %. Ifall att procentandelarna är representativa även för familjer vars barn deltar i den svenskspråkiga småbarnspedagogiska verksamheten eller förskoleundervisningen i Esbo kan vi utgå ifrån att omkring 3 000 föräldrar ingår i den här undersökningens sampel. Webbenkäten besvarades av 372 föräldrar till barn inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo.

Det som ytterligare försvårar beräkningen av totala andelen föräldrar i den här undersökningens urval är att familjerna kan ha barn både i förskoleundervisningen och i den småbarnspedagogiska verksamheten samtidigt. Detta innebär att dessa föräldrar är inräknade två gånger i den totala andelen föräldrar, vilket gör att även den riktgivande svarsprocenten på 13 % egentligen kan vara högre.

4.3 Kontexten för undersökningen

Den här avhandlingen har föräldrar till barn inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo som målgrupp. Webbenkätens frågor gällande läsfrämjande insatser baserar sig delvis på sådana insatser som har erbjudits till föräldrar i Esbo under åren 2015–2017. Samtidigt är läsfrämjande insatser ett nationellt fenomen, vilket gör att Esboföräldrarna likaväl har

kunnat ta del av någon nationell läsfrämjande insats. Avsikten är att granska läsfrämjande insatser som ett brett fenomen, där omgivningen strävar efter att påverka föräldraskapet gällande högläsningen i hemmet.

Läsfrämjande insatser i Esbo

Folktingets broschyr *Ge ditt barn en gåva* och Sydkustens bok med samma namn har beställts till alla svenskspråkiga enheter för småbarnspedagogik och förskoleundervisning i Esbo hösten 2016. Materialet skickades till alla enheter för att användas som stöd för att bl.a. uppmuntra föräldrarna till högläsning genom konkreta idéer. Den här typen av läsfrämjande insats kan tänkas ingå i Carpentieri m.fl.:s (2011) kategori om initiativ som uppmuntrar till läsning.

Hösten 2015 och våren 2016 arrangerades två föräldrakvällar och en familjekväll i samarbete med den finlandssvenska läsambassadören med rubriken Härliga högläsning. I inbjudan marknadsfördes föräldrakvällarna genom frågorna ”Vad får mitt barn av högläsning?, Hur mycket ska jag läsa?, När? Var? Hurdana böcker?”. Familjekvällen som ordnades i samarbete med Esbo Arbetarinstitut marknadsfördes som en inspirerande familjekväll kring barnböcker och läsning med program för såväl föräldrarna som barnen. Alla dessa tillfällen blev inhyllade på grund av ytterst få anmälda föräldrar.

Under våren 2016 pågick ett läsfrämjande projekt *Berätta, leka, läsa* för den svenskspråkiga småbarnspedagogiken i Esbo. Arbetet genomfördes i huvudsak i de deltagande enheterna, inte direkt med föräldrarna. En aspekt av projektet var dock att uppmuntra föräldrarna att besöka biblioteket och engagera sig i högläsning med 0–3-åringar.

I Helmetbiblioteken (Helsingfors, Esbo, Grankulla och Vanda) har det ordnats såväl läsbingo som högläsningssbingo under sommaren. Utöver bibliotekens egen marknadsföring och distribuering av kampanjen har högläsningssbingo skickats vidare till föräldrar inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisning i Esbo. Helmetbiblioteken koordinerar också ett *Sagodiplom*, där målsättningen är att öka läslusten hos såväl barn som föräldrar. Diplomet tilldelas efter att ha läst tio olika böcker från Sagodiplomets boklista. (Helmet, 2015.)

I planen för småbarnspedagogik i Esbo står att personalen ska samarbeta med föräldrarna om hur både personalen och föräldrarna kan stöda barnens språkutveckling (Esbo, 2017, s. 7). Detta ger personalen en frihet att välja hurdana läsfrämjande insatser som genomförs på lokal nivå.

Nationella läsfrämjande insatser

Målet för programmet *Läslust* var att öka den utbildningsmässiga jämlikheten genom att minska på skillnaderna i läsförmåga mellan flickor och pojkar samt mellan ungdomar med invandrabakgrund och andra unga (Kaivosoja & Pirhonen, 2015, s. 3). Målgruppen för programmet var förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen samt biblioteken. Programmet består av idéer och motivationsmetoder som till exempel lärare kan genomföra och använda sig av med sina elever. (Ikonen, Innanen & Tikkinen, 2015.)

Det stora läsäventyret av Läscentrum och Barnboksinstitutet är ett annat exempel på en nationell läsfrämjande insats. Målet med projektet är att lyfta fram barnlitteraturen och främja läsglädjen hos barn i åldern 0–16 år. (Läscentrum & Barnboksinstitutet, [u.å].)

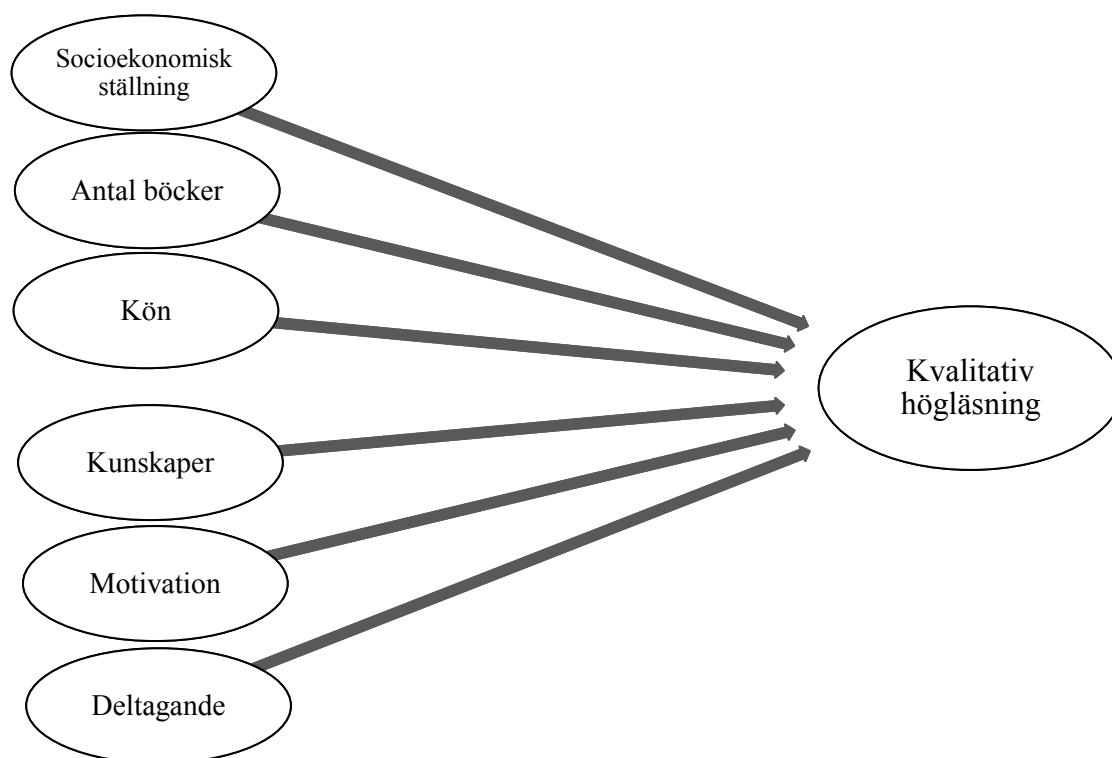
De föräldrar som väljer moderskapspaketet tilldelas en bokgåva. Moderskapspaketet innehåller olika saker som behövs för ett nyfött barn. (FPA). Rådgivningsbyråer har delat ut Sydkustens bok *Ge ditt barn en gåva* (2016) som innehåller rim, ramsor och sånger för att uppmuntra till högläsning och sång med yngre barn.

4.4 Bearbetning och analys

Svaren analyseras och bearbetas med programmet SPSS. Den första forskningsfrågan om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning i hemmet bearbetas genom regressionsanalys. Den andra forskningsfrågan om effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna bearbetas genom variansanalys (ANOVA).

Multipel regressionsanalys

Multipel regressionsanalys är en statistisk analysmodell som används för att undersöka och förklara hur variationen inom flera olika oberoende variabler påverkar variationen inom en beroende variabel (Laininen, 2000, s. 85). I denna undersökning analyseras vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning i hemmet (figur 1). I regressionsanalysen är kvalitativ högläsning därmed beroende variabeln och variationen i föräldrarnas kvalitativa högläsning ska förklaras statistiskt utifrån variationen i de oberoende variablerna kön, socioekonomisk ställning, antal böcker i hemmet samt kunskaper om högläsning, motivation till högläsning och deltagande i läsfrämjande insatser. Variablerna *kunskaper* om högläsning och *motivation* till högläsning är summavariabler vars validitet har kontrollerats med faktoranalys. Genom regressionsanalysen kan vi säga vilken av oberoende variablerna bäst förklarar föräldrarnas kvalitativa högläsning.



Figur 1 Regressionsmodell för kvalitativ högläsning

Centrala begrepp i regressionsanalysen är determinationskoefficienten r^2 , signifikantvärde p samt regressionskoefficienten β . Determinationskoefficienten (r^2), dvs. korrelationskoefficienten r i kvadrat, används för att visa styrkan av den totala variationen i det linjära sambandet mellan beroende variabeln och oberoende variablerna (Körner & Wahlgren, 2012, s. 165–167). Detta innebär att vi kan procentuellt ange hur starkt sambandet är till exempel mellan kvalitativ högläsning och antal böcker i hemmet.

P -värdet anger med vilken sannolikhet variation i resultaten beror på slumpen. Då p -värdet är 0,05 eller under räknas variationen vara statistiskt signifikant, dvs. inte beroende av slumpen (Laininen, 2000, s. 25–26). Regressionskoefficienten β visar hur mycket värdet på beroende variabeln kommer att öka då värdet på en oberoende variabel ökar ett steg (Körner & Wahlgren, 2012, s. 157; Laininen, 2000, s. 161).

I denna undersökning söker vi efter statistiskt signifikanta skillnader för när föräldrarnas kvalitativa högläsning (beroende variabeln) ökar eller minskar beroende på om föräldern är kvinna eller man, har mycket eller lite barnböcker i hemmet, har hög eller låg socioekonomisk ställning samt har mycket eller lite kunskaper om högläsning, har stor eller liten motivation till högläsning och om föräldern har deltagit eller inte deltagit i någon läsfrämjande insats.

Variansanalys (ANOVA)

I den andra forskningsfrågan analyseras hur föräldrarna förhåller sig till läsfrämjande insatser, deras innehåll och effekter på högläsningen. Detta analyseras genom variansanalys av hur effekterna av insatserna skiljer sig beroende på föräldrarnas behov av läsfrämjande insatser, föräldrarnas uppskattning av insatserna och hur gärna föräldrarna tar del av insatserna.

Variansanalys är en statistik modell som används för att undersöka om mellangrupsvariansen är större än inomgrupsvariansen. Till skillnad från regressionsanalys används variansanalys då x -variablerna är kvalitativa (Laininen, 2000, s. 161). De oberoende x -variablerna ska dessutom innehålla fler kategorier än två och beroende y -variabeln ska vara kvantitativ (Djurfeldt, m.fl. 2010, s. 229.) I denna avhandling är effekterna av läsfrämjande insatser den kvantitativa y -variabeln, och de

oberoende x-variablerna är behovet av läsfrämjande insatser, uppskattning av läsfrämjande insatser samt hur gärna föräldrarna deltar i läsfrämjande insatser. Effekterna av läsfrämjande insatser (beroende y-variabel) är ett index bestående av föräldrarnas svar på sju påståenden, med skalan 1 = håller inte alls med, 4 = håller helt med (se tabell 2).

Tabell 2. Index för läsfrämjande insatsers effekter

Summavariabel	Variabel
Effekter av läsfrämjande insatser	<p>Mina kunskaper om högläsningens nyttor har ökat.</p> <p>Mitt intresse att läsa för mitt/mina barn har blivit större.</p> <p>Jag har börjat läsa oftare för mitt/mina barn.</p> <p>Numera diskuterar jag oftare med mitt/mina barn om det vi läser.</p> <p>Jag har börjat beskriva oftare för mitt/mina barn bilderna i boken.</p> <p>Jag har förbättrat mitt sätt hur jag läser för mitt/mina barn.</p> <p>Jag läser hellre än tidigare för mitt/mina barn.</p>

Den första oberoende x-variabeln, *behov av läsfrämjande insatser*, består av fem svarskategorier: inget behov, svagt, måttligt, ganska stort och mycket stort behov. Den andra x-variabeln om föräldrarnas *uppskattning av läsfrämjande insatser* består av fyra svarskategorier: mycket viktigt, ganska viktigt, inte särskilt viktigt och inte alls viktigt. Den sista oberoende variabeln i den tredje variansanalysen, *intresse att delta i läsfrämjande insatser*, har också fyra svarskategorier: deltar mycket gärna, ganska gärna, inte särskilt gärna och deltar helt inte alls. Variansanalysen undersöker ifall det finns större skillnader i medelvärden mellan grupper än inom grupper (Lantz, 2009, s. 288). Då kan vi till exempel undersöka om variationen i effekterna av läsfrämjande insatser (mellangrupsvariansen) är större mellan dem som har ett mycket stort, ganska stort, måttligt, svagt respektive inget behov av läsfrämjande insatser (inomgrupsvariansen).

I variansanalysen anger F-värdet ifall de förväntade värden har statistiskt signifikanta skillnader (Laininen, 2000, s. 167–168). Ett högt F-värde tyder på att det finns statistiskt signifikanta skillnader då man jämför mellangrupsvariansen med inomgrupsvariansen. För att det ska finnas statistiskt signifikanta skillnader bör F-värdet vara över 1. (Hinton, 2004, s. 120–121.) Ifall mellangrupsvariansen inte är större än

inomgruppsvariansen, skulle vi till exempel inte kunna läsa ett mönster i effekterna av läsfrämjande insatser utifrån föräldrarnas upplevda behov av insatserna.

Post hoc-test används för att ta reda på var exakt den statistiskt signifikanta skillnaden som F-värdet tyder på finns (Hinton, 2004, s. 138). I denna avhandling används Scheffes Post hoc-test.

4.5 Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten i kvantitativa undersökningar tar fasta på undersökningens stabilitet, vilket innebär att undersökningen är tillförlitlig och likadan för alla respondenter. Reliabilitet kan beskrivas utifrån fyra centrala perspektiv. Undersökningens *kongruens* syftar på likheter mellan motsvarande frågor som har nyansskillnader. (Trost & Hultåker, 2016, s. 61–62.) Undersökningens frågor som berör kunskaper och motivation innehåller 2–4 liknande frågor som berör samma aspekt.

Reliabiliteten stärks ytterligare av *precision*. I enkätundersökningar kan precisionen förbättras genom att layouten är tydlig och svarsalternativen tydliga. *Objektivitet* förutsätter till exempel att svaren alltid registreras på samma sätt. Det får heller inte ske några förändringar i fenomenet eller attityden under svarstiden, vilket förutsätter *konstans*. (Trost & Hultåker, 2016, s. 62.)

Validitet kan betraktas som en skala, istället för en antingen eller ståndpunkt, (Gronlund, 1981 refererad i Cohen m.fl. 2000, s. 105). En hög validitet i undersökningen säkerställer att frågorna mäter det som de är avsedda att mäta. (Trost & Hultåker, 2016, s. 62–63.) Forskningsfrågorna ska operationaliseras till mätbara undersökningsfrågor som motsvarar det som forskningen vill mäta. Ifall operationaliseringen är bristande innehåller undersökningen systematiska fel. (Djurfeldt m.fl. 2010, s. 104). Graden av validitet kan kontrolleras med statistiska test (Cohen m.fl. 2000, s. 105). I denna undersökning används faktoranalys för att kontrollera frågornas validitet.

Faktoranalys

Faktoranalys är en statistisk metod som kan användas för att identifiera bakomliggande fenomen, dvs. faktorer, och därmed reducera antalet variabler från ett större sampel av variabler till olika index. För att faktoranalysen ska vara fungerande krävs ett tillräckligt stort antal variabler. För varje sammanslaget index behövs omkring 3–5 stycken variabler som korrelerar till samma bakomliggande faktor. (Barmark, 2009, s. 73, 79, 101 i Djurfeldt & Barmark, 2009). Faktoranalysen visar (tabell 3) att två av de identifierbara faktorerna (faktor 4 och 5) baserar sig på två variabler, medan de övriga tre fenomenen baserar sig på tre eller fler variabler. I faktoranalysen har värden avrundats till två decimaler. Utifrån resultaten sammanslås frågorna och påståendena till fem summavariabler. Därefter kontrolleras den interna konsistensen för indexen genom värdet som Cronbachs alfa anger. Cronbachs alfa (α) är ett mått på hur starkt variablerna som sammanslås till ett index hänger ihop med varandra. (Barmark, 2009, s. 100 i Djurfeldt & Barmark, 2009.) Ett värde på $\alpha = 0,7$ eller mer betraktas som ett tillräckligt högt värde för reliabilitet. (Hinton, 2004, s. 303; Barmark, 2009, s. 100 i Djurfeldt & Barmark, 2009.) Ett index som består av flera variabler får sannolikare ett högre α , vilket också påverkar tolkningen av om värdet kan betraktas tillräckligt högt (Barmark, 2009, s. 100 i Djurfeldt & Barmark, 2009).

Tabell 3. Faktoranalys för högläsning och läsfrämjande insatser

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
Hur gärna föräldern deltar i läsfrämjande insatser	0,92				
Hur stort behov av läsfrämjande insatser	0,60				
Hur viktigt är läsfrämjande insatser	0,51				
Hur viktigt är högläsning		0,53	0,31		
Högläsning (hur ofta)		0,53			
Intresse för högläsning		0,51			
Hur bra föräldern kan läsa högt		0,49			
Hur gärna föräldern läser själv		0,39			
Högläsningens nytta för språkutveckling			0,84		
Högläsningens inverkan på barnets utveckling		0,33	0,55		
Hört om läsfrämjande insatser				0,75	
Deltagit i läsfrämjande insatser				0,69	
Diskutera bokens innehåll					0,73
Beskrivning av bilderna boken					0,60

Principal Axis Factoring, Varimax, Kaiser Normalization

Kaiser-Meyer-Olkens test (KMO) för samvariation ger ett värde mellan 0 och 1 (Hinton, 2004, s. 305). KMO-testet anger hur bra variablerna lämpar sig för faktoranalys, dvs. att det bör finnas en samvariation mellan variablerna för att dessa ska kunna beskriva bakomliggande fenomen (Barmark, 2009, s. 92 i Djurfeldt & Barmark, 2009). KMO-värdet ska vara över 0,6 för att variablerna lämpar sig för faktoranalys (Hinton, 2004, s. 305). I denna analys visar KMO = 0,73, vilket betyder att materialet lämpar sig för faktoranalys. Ett annat värde som bör kontrolleras är Bartletts test för sfäriskhet. Bartletts test mäter inomgruppsvariansen (Laininen, 2000, s. 167) och ska vara signifikant (Barmark, 2009, s. 92 i Djurfeldt & Barmark, 2009.) I denna analys är resultatet för Bartletts test signifikant $p = 0,00$. Faktoranalysen visar att 63 % förklarar den totala variansen. Barmark (2009) hänvisar till Hair (2006) som menar att faktoranalysens totala förklaringsförmåga av variansen torde överskrida 60 % för att kunna säga att faktoranalysen klarar av att förklara hur de olika variablerna hänger ihop (s. 94–95).

Frågorna som behandlar föräldrarnas syn på högläsning och läsfrämjande insatser kan enligt faktoranalysen beskrivas genom fem olika bakomliggande faktorer (tabell 4).

Tabell 4. Sammanfattning av identifierade fenomen

Index	Variabel
Förhållningssätt till läsfrämjande insatser	Hur gärna föräldern deltar i läsfrämjande insatser Hur stort behov av läsfrämjande insatser Hur viktigt läsfrämjande insatser är
Deltagande	Hört om läsfrämjande insatser Deltagit i läsfrämjande insatser
Läsmotivation	Hur viktigt är högläsning Högläsning (hur ofta) Intresse för högläsning Hur bra föräldern kan läsa högt Hur gärna föräldern läser själv
Kunskaper om varför högläsning är viktigt	Högläsningens nytta för språkutveckling Högläsningens inverkan på barnets utveckling
Kunskaper om hur läsa kvalitativt	Diskutera bokens innehåll Beskrivning av bilderna boken

Frågorna som berör föräldrarnas *förhållningssätt till läsfrämjande insatser* laddar till en gemensam faktor (tabell 3, tabell 4), dvs. hur gärna föräldern deltar i någon läsfrämjande insats, hur föräldern bedömer sitt behov av insatserna samt hur viktigt föräldern anser att läsfrämjande insatser är. Själva *deltagandet* i läsfrämjande insatser eller vetskapen om läsfrämjande insatser bildar en annan gemensam faktor (tabell 3, tabell 4).

De flesta frågorna tyder på en gemensam bakomliggande faktor som handlar om *läsmotivation* (tabell 3, tabell 4). Det gäller frågorna om hur viktigt föräldrarna anser att högläsning är, hur ofta de läser för sina barn, hur gärna de läser både för sina barn och både själva samt hur bra föräldrarna upplever att de kan läsa för sina barn. Frågorna som berör motivation till högläsning innehåller olika skalsteg (1–6 och 1–4), vilket gör att dessa frågor normaliserades. Cronbachs alfa för motivation till högläsning är något för lågt ($\alpha = 0,573$).

De övriga frågorna som inkluderades i faktoranalysen handlar om kunskaper om högläsning. Här visar faktoranalysen att dessa frågor bildar två separata bakomliggande faktorer, vilket innebär att vi kan behandla kunskaper om högläsning ur två olika perspektiv, dels kunskaper om *varför* högläsning kan betraktas viktigt och *hur* man ska läsa på ett kvalitativt sätt, dvs. beskrivande, diskuterande och i interaktion med barnet. I den här undersökningen betraktas dessa varianter av kunskaper som två separata variabler, där kunskaper om hur man ska läsa utgör den oberoende variabeln i regressionsanalysen. Detta innebär att fokus ligger i att hitta andra faktorer som kan predicera kvalitativ högläsning i hemmet. Frågorna gällande föräldrarnas kunskaper om högläsning ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,722$. Frågorna gällande föräldrarnas kunskaper om hur de ska läsa tillsammans med sina barn, dvs. kvalitativ högläsning, ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,630$.

Eftersom svarsalternativen för frågorna om deltagande, intresse och behov av läsfrämjande insatser innehåller olika skalsteg (1–4 och 1–5) normaliserades frågorna till lika skalsteg (samt högsta och lägsta värden omkodas tvärtom, högt = mera och lågt = lite). Cronbachs alfa ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,725$ för dessa tre frågor, vilket innebär att frågorna kan summeras ihop till en gemensam bakomliggande variabel, *förhållningssätt till läsfrämjande insatser*. Frågorna om föräldrarnas yrke och utbildning, dvs. *socioekonomisk ställning* ger ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,629$.

4.6 Etiska ställningstaganden

En central etisk aspekt av enkätundersökningen är respondenternas anonymitet. Respondenterna ska inte kunna identifieras varken i undersökningen eller för den som genomför undersökningen och bearbetar materialet (Cohen m.fl. 2000, s. 61). Dataanonymiteten garanteras utgående från användarvillkoren för datainsamlingstjänsten Surveypal. Respondenterna svarar utan namn på enkäten och lämnar inga andra uppgifter som kunde kopplas ihop till enskilda individer.

En annan etisk aspekt omfattar samtycke av deltagandet med tillräcklig information om undersökningen. Cohen m.fl. (2000) sammanfattar informationen som behöver ges om undersökningen i sex huvudpunkter. Respondenterna behöver få tillräckligt med information om tillvägagångssätten och syftet med undersökningen (1), information om såväl nackdelar (2) och fördelar (3) som undersökningen kan medföra, information om alternativa tillvägagångssätt för respondenten (4), en möjlighet att ställa ytterligare frågor om undersökningen (5) samt vetskap om att respondenten har rätt att dra sig ur undersökningen när som helst (6) (2000, s. 51). Den här undersökningen baserar sig på frivillighet. Målgruppen är föräldrar som har barn inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Esbo och deltagandet i undersökningen är upp till varje förälder.

5 Resultatrapportering

I detta kapitel presenteras avhandlingens resultat utifrån de analyser som gjorts genom regressionsanalys och variansanalys. I både avsnitt 5.1 och 5.2 presenteras först deskriptiv information om variablerna som används för analyserna. I avsnitt 5.1 lyfts resultaten fram gällande den första forskningsfrågan om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning i hemmet. Resultaten beträffande den andra forskningsfrågan om hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppskattning av insatserna behandlas i avsnitt 5.2. Slutligen sammanfattas resultaten i avsnitt 5.3.

5.1 Faktorer som predicerar kvalitativ högläsning

Avhandlingens första forskningsfråga om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning i hemmet analyseras genom regressionsanalys. Analysen genomförs som en multipel regressionsanalys med två olika analysmodeller. Först analyseras hur socioekonomisk ställning, antal böcker i hemmet samt föräldrarnas kön predicerar kvalitativ högläsning i hemmet (tabell 5). I den andra analysmodellen tillsätts därutöver kunskaper om högläsning, motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser som beroende variabler (tabell 5).

Tabell 5: Hypotesprövning för regressionanalyserna

Model 1

$H_0 = r^2 = 0$ Det finns inga statistiskt signifikanta skillnader i föräldrarnas kvalitativa högläsning enligt deras socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet samt kön.

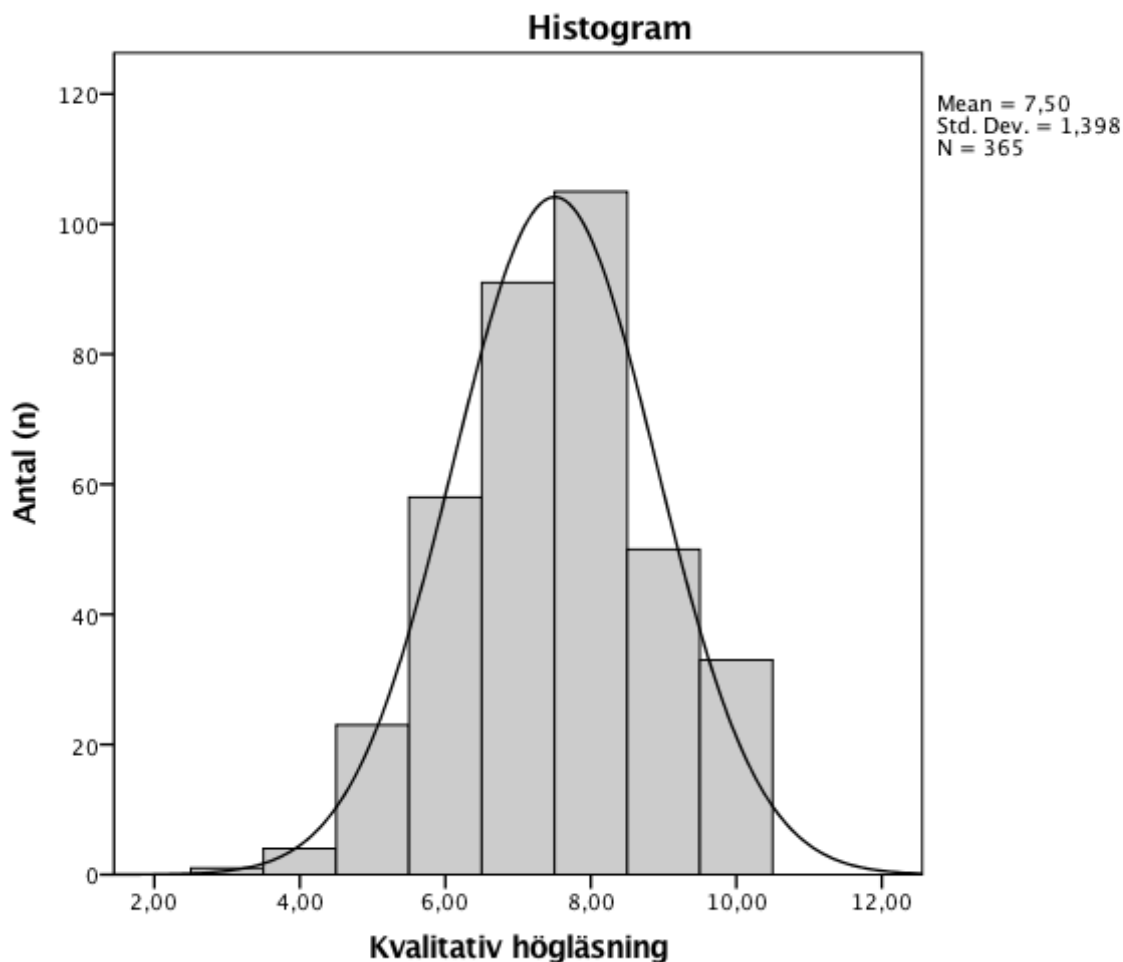
$H_1 = r^2 > 0$ Det finns statistiskt signifikanta skillnader mellan föräldrarnas kvalitativa högläsning enligt deras socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet samt kön.

Model 2

$H_0 = r^2 = 0$ Det finns inga statistiskt signifikanta skillnader i föräldrarnas kvalitativa högläsning enligt deras socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet, kön samt kunskaper om högläsning, motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser.

$H_1 = r^2 > 0$, Det finns statistiskt signifikanta skillnader i föräldrarnas kvalitativa högläsning enligt deras socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet, kön samt kunskaper om högläsning, motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser.

Kvalitativ högläsning betraktas som ett index på frågorna om hur ofta föräldrarna beskriver bilderna i boken samt hur ofta föräldrarna diskuterar bokens innehåll (aldrig, sällan, ibland, ganska ofta, varje gång). Deskriptiva data visar att indexet är normalfördelat med en snedhet på $-0,14$ och toppighet på $-0,28$ (figur 2).



Figur 2 Index över kvalitativ högläsning

Variablerna för beskrivning och diskussion har ett reliabilitetsvärde på $\alpha = 0,63$ och F-värde = $7,665$ ($p = 0,006$). Detta innebär att reliabilitetsvärdet är aningen för lågt då $0,7$ är gränsen för att variablerna passar för att slås ihop. Eftersom fler variabler sannolikt skulle höja på reliabilitetsvärdet används dessa två variabler ändå för att bilda indexet kvalitativ högläsning. F- och p-värden tyder på att det finns statistiskt signifikanta skillnader i hur ofta föräldrarna beskriver bilderna eller diskuterar innehållet.

Då vi jämför deskriptiva data mellan beskrivning av bilderna och diskussion om böckerna visar det sig att diskussioner om innehållet är något vanligare än beskrivning

av bilderna. De flesta föräldrarna ($n = 172$) beskriver bilderna och diskuterar innehållet ($n = 172$) ganska ofta (tabell 6). Det är något vanligare att diskutera bokens innehåll varje gång ($n = 72$) än det är att beskriva bilderna i boken ($n = 56$) (tabell 6).

Tabell 6 Kvalitativ högläsning

	Beskrivning av bilderna		Diskutera innehållet	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Varje gång	56	15,1	72	19,4
Ganska ofta	172	46,2	172	46,2
Ibland	112	30,1	108	29
Sällan	28	7,5	14	3,8
Aldrig	2	0,5	1	0,3
Uppgifter fattas	2	0,5	7	1,9

I denna avhandling består indexet socioekonomisk ställning av föräldrarnas yrke och utbildning (tabell 7). En klar majoritet av respondenterna ($n = 240$) ingår i gruppen högre tjänstemän. Lägre tjänstemän ($n = 60$) står för den näst största gruppen, studerande, vårdlediga och arbetslösa därefter ($n = 11$), företagare ($n = 5$) och arbetare ($n = 8$) var minst representerade i samplet. 48 respondenter har inte angett sitt yrke. Majoriteten av respondenterna ($n = 295$) har en högskoleexamen, näst största gruppen har en andra stadiets utbildning ($n = 43$), en mindre andel har forskarutbildning ($n = 18$), examen på institutnivå ($n = 9$) och en liten andel har en grundläggande utbildning ($n = 2$). 5 respondenter har inte angett sin utbildning. Cronbachs alfa ger ett reliabilitetsvärde $\alpha = 0,629$ för yrke och utbildning. Indexet består av svar från $n = 320$ respondenter, $n = 52$ har inte svarat på båda frågorna.

Tabell 7 Socioekonomisk ställning

Yrke	<i>n</i>	%
Högre tjänstemän	240	64,5
Lägre tjänstemän	60	16,1
Företagare	5	1,3
Arbetare	8	2,2
Annat	11	3
Uppgifter fattas	48	12,9
Utbildning	<i>n</i>	%
Forskarutbildning	18	4,8
Högskoleexamen	295	79,3
Examen på institutnivå	9	2,4
Andra stadiets utbildning	43	11,6
Grundläggande utbildning	2	0,5
Uppgifter fattas	5	1,3

I undersökningen deltog $n = 372$ föräldrar till barn inom den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo varav $n = 254$ mammor och $n = 114$ pappor. Majoriteten av föräldrarna ($n = 230$) anger att de har 26–100 barnböcker, därefter ($n = 90$) 101–200 böcker, 201 böcker eller fler ($n = 22$) och den minsta gruppen ($n = 18$) har mellan 0 och 25 böcker (tabell 8).

Tabell 8 Antal barnböcker

	<i>n</i>	%
0–25	18	4,8
26–100	230	61,8
101–200	90	24,2
201 eller mer	22	5,9
Uppgifter fattas	12	3,2

Utgående från faktoranalysen (tabell 3) betraktas kunskaper om högläsning som ett index bestående av två frågor: hur stor inverkan har högläsning på ditt/dina barns *utveckling i allmänhet* och hur stor nytta har högläsning för ditt/dina barns *språkutveckling*. Deskriptiva data visar att majoriteten av respondenterna upplever att högläsningen har en mycket stor eller ganska stor inverkan på sina barns utveckling och språkutveckling (tabell 9).

Tabell 9 Kunskaper om högläsningen inverkan

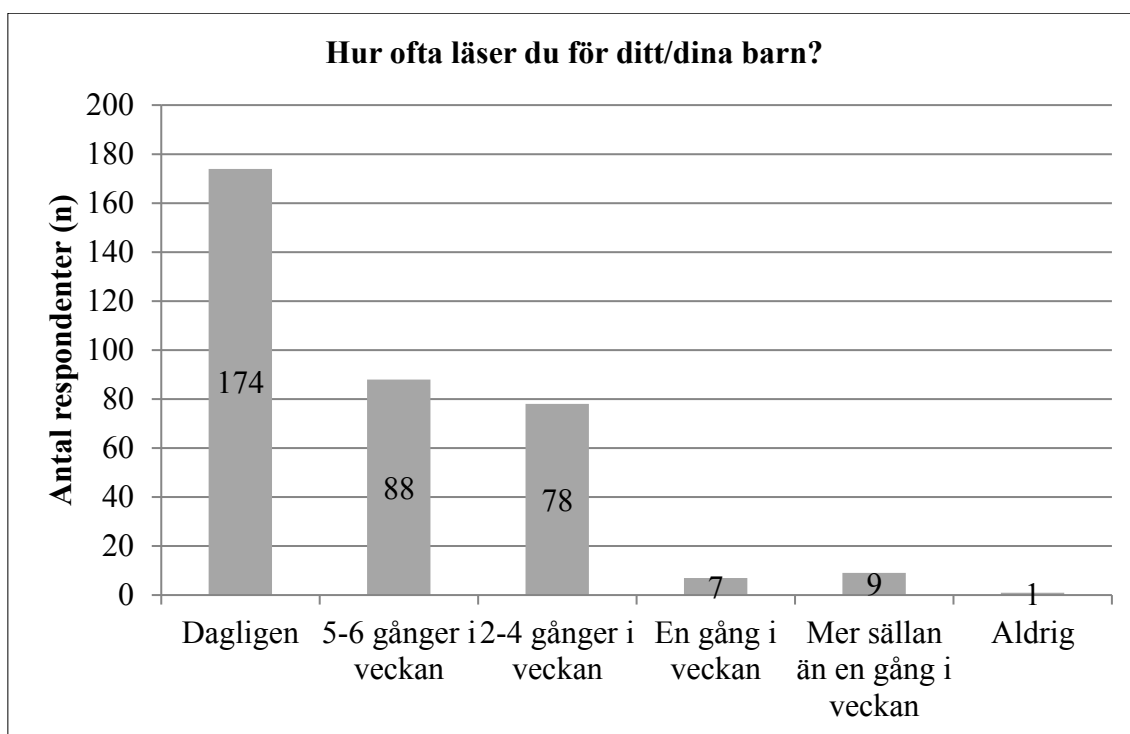
	Barnets utveckling		Språkutveckling	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Mycket stor	141	37,9	262	70,4
Ganska stor	162	43,5	95	25,5
Måttlig	41	11	13	3,5
Svag	0	0	0	0
Ingen inverkan	0	0	0	0
Uppgifter fattas	28	7,5	2	0,5

Föräldrarnas motivation till läsning betraktas som ett index bestående av fem frågor: hur gärna läser du för ditt/dina barn, hur viktigt upplever du att högläsning är, hur bra kan du läsa för ditt/dina barn, hur gärna läser du själv böcker samt hur ofta läser du för ditt/dina barn. Majoriteten av respondenterna upplever att de läser mycket gärna ($n = 233$) eller ganska gärna ($n = 129$) med sina barn och att det är mycket viktigt ($n = 322$) med högläsning (tabell 10). De flesta anger att de kan läsa högt mycket bra ($n = 263$) för sina barn och att de mycket gärna ($n = 182$) läser själva (tabell 10).

Tabell 10 Läsmotivation

	Intresse för högläsning		Hur viktigt högläsning är		Hur bra kan läsa		Hur gärna läser själv	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Mycket	233	62,6	322	86,6	263	70,7	182	48,9
Ganska	129	34,7	42	11,3	105	28,2	130	34,9
Inte särskilt	8	2,2	1	0,3	2	0,5	56	15,1
Helst inte alls	0	0	0	0	0	0	3	0,8
Uppgifter fattas	2	0,5	7	1,9	2	0,5	1	0,3

De flesta respondenterna läser dagligen ($n = 174$) med sina barn (figur 3). Flera föräldrar ($n = 88$) läser 5–6 gånger i veckan eller 2–4 gånger i veckan ($n = 78$). Några föräldrar läser en gång i veckan ($n = 7$), mer sällan än en gång i veckan ($n = 9$) eller aldrig ($n = 1$).



Figur 3 Kvantitet av högläsning

Deskriptiva data visar att majoriteten av föräldrarna ($n = 267$) har hört om läsfrämjande insatser och en något mindre andel av dem ($n = 172$) har deltagit i någon insats (tabell 11).

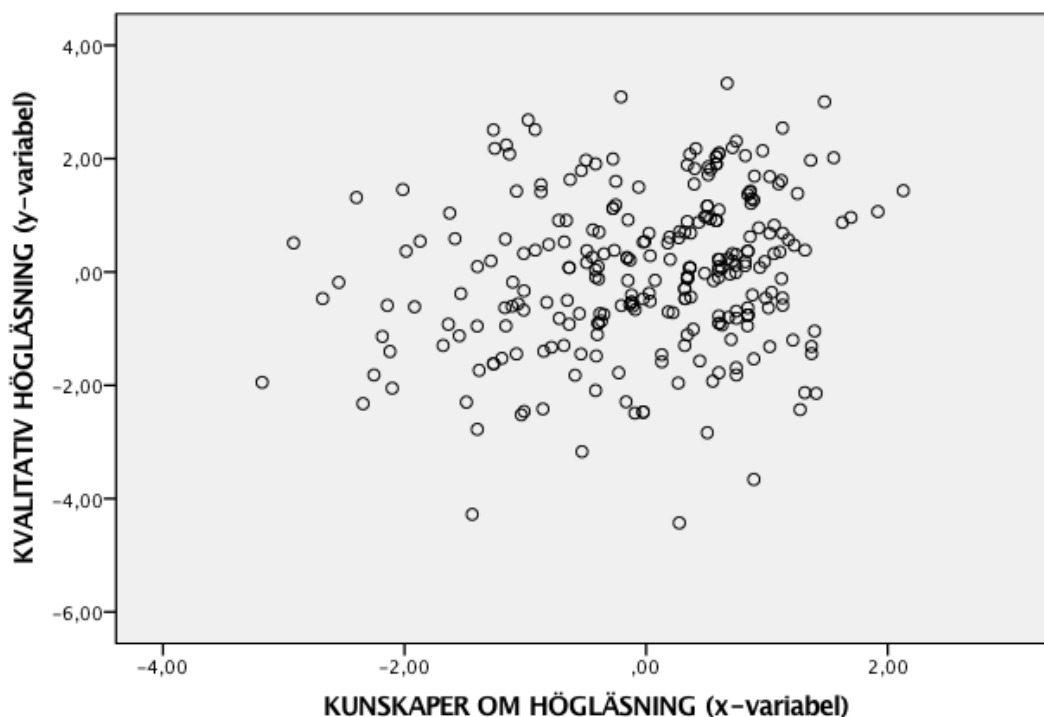
Tabell 11 Förtrogenhet med läsfrämjande insatser

	Hört om läsfrämjande insatser		Deltagit i läsfrämjande insatser	
	n	%	n	%
Ja	267	71,8	172	46,2
Nej	103	27,7	194	52,2
Uppgifter fattas	2	0,5	6	1,6

Resultaten från den första regressionsanalysen visar att variansen i föräldrarnas socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet samt förälderns kön förklarar $r^2 = 0,054$ av variansen i kvalitativ högläsning, dvs. 5,4 %. Resultaten för variansen har ett signifikansvärde på $p = 0,002$ (ANOVA), vilket innebär att vi kan förkasta nollhypotesen. F-värdet är 5,069. Koefficienterna visar att antalet barnböcker i hemmet

($p = 0,036$) och kön ($p = 0,026$) är signifikant. Fler böcker i hemmet har en svag positiv inverkan på kvalitativ högläsning $\beta = 0,128$. Effektens styrka, dvs. regressionskoefficienten β , kan tolkas efter olika modeller. I denna analys tolkas β enligt korrelationskoefficienten r , där 0,1 motsvarar en svag effekt, 0,3 en moderat effekt och 0,5 en stor effekt (Hinton, 2004, s. 101). Detta innebär att då antalet böcker i hemmet ökar så att ökningen motsvarar en standardavvikelse, ökar kvalitativ högläsning med $\beta = 0,128$ standardavvikelser. Är föräldern barnets mamma ökar även den kvalitativa högläsningen svagt ($\beta = -0,134$), (mor = 1, far = 2).

I den andra modellen av regressionsanalysen tillsattes även indexen för kunskaper om högläsning och motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser. Analysen visar att $r^2 = 0,119$ av variansen i kvalitativ högläsning (dvs. 11,9 %) kan förklaras med variansen i föräldrarnas socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmen, föräldrarnas kön, kunskaper om och motivation till högläsning samt om föräldern deltagit i någon läsfrämjande insats. Variansen har ett signifikantvärde på $p = 0,000$ och F-värde 5,989. Den starkaste prediktorn för kvalitativ högläsning är föräldrarnas kunskaper om högläsning. Kunskaper om högläsning har en svag positiv effekt $\beta = 0,219$ och ett signifikantvärde på $p = 0,001$. Detta innebär att då föräldrarnas kunskaper ökar så att ökningen motsvarar en standardavvikelse, ökar kvalitativ högläsning $\beta = 0,219$ standardavvikelser (figur 4).



Figur 4 Korrelation och regression: kunskaper om högläsning och kvalitativ högläsning

Resten av koefficienterna dvs. socioekonomisk ställning, antal barnböcker, kön, motivation till högläsning och deltagande i läsfrämjande insatser är inte statistiskt signifikanta (tabell 12).

Tabell 12 Regressionskoefficienter i regressionsanalysen

	Regressionskoefficienten β (beta)	Signifikans p
Modell 1		0
Socioekonomisk ställning	0,106	0,081
Antal barnböcker	0,128	0,036
Kön	-0,134	0,026
Modell 2		0,004
Socioekonomisk ställning	0,081	0,171
Antal barnböcker	0,085	0,169
Kön	-0,081	0,179
Kunskaper om högläsning	0,219	0,001
Motivation till högläsning	0,091	0,17
Deltagit i läsfrämjande insatser	0,018	0,76
Beroende variabel: Kvalitativ högläsning		

5.2 Effekter av läsfrämjande insatser

Avhandlingens andra forskningsfråga tar fasta på hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna. Enligt faktoranalysen kan variablerna om hur gärna föräldrarna deltar i någon läsfrämjande insats, hur föräldrarna bedömer sina behov av insatserna samt hur viktigt föräldrarna anser att läsfrämjande insatser är förklarade med ett gemensamt bakomliggande fenomen: *förhållningssätt till läsfrämjande insatser*. Dessa tre aspekter undersöks i relation till upplevda effekter av läsfrämjande insatser.

Analyserna genomfördes med variansanalys (ANOVA). Av totalt 372 respondenter har majoriteten ($n = 267$) hört om läsfrämjande insatser, en knapp tredjedel ($n = 103$) har inte hört om läsfrämjande insatser. Minoriteten av föräldrarna ($n = 172$) har deltagit i någon läsfrämjande insats medan de flesta ($n = 194$) har inte deltagit i någon läsfrämjande insats. Analysen kopplat till den andra forskningsfrågan tar endast i beaktande dem som har kryssat för att de har deltagit ($n = 172$) i en eller flera läsfrämjande insatser. Indexet för effekterna av läsfrämjande insatser är normalfördelat med en snedhet på $-0,18$ och toppighet på $-0,18$. Uppgifter saknas av $n = 14$.

Gällande innehållet i läsfrämjande insatser och upplevda effekter fick respondenterna ta ställning till ett antal påståenden. Alla påståenden hade samma svarsalternativ, 1 = håller inte alls med och 4 = håller helt med. Deskriptiva data visar att föräldrarna upplever att läsfrämjande insatser bidragit allra mest med *information om hur högläsning inverkar på barns utveckling* (tabell 13).

Tabell 13 Innehållet i läsfrämjande insatser

	Vetskap om hur utveckla sättet att läsa högt	Information om hur högläsning inverkar på barns utveckling	Uppmuntran att läsa oftare	Inspiration att läsa på ett språkstimulerande sätt	Bekräftelse att jag kan läsa tillräckligt bra
Medelvärde	2,23	3,39	2,97	2,5	2,56
Median	2	4	3	3	3
Snedhet	0,23	-1,18	-0,58	-0,01	-0,08
Toppighet	-1,03	0,47	-0,89	-0,88	-1,21
<i>n</i>	161	165	165	165	163
Uppgifter fattas	11	7	7	7	9

I linje med detta visar data att föräldrarna är mest instämmande till att deras kunskaper om högläsningens nytta ökat genom deltagande i någon läsfrämjande insats, trots att medelvärdet endast är 2,85. (tabell 14). Föräldrarna förhåller sig även mest instämmande till att deras intresse för att läsa för sina barn har blivit större (tabell 14).

Tabell 14 Läsfrämjande insatsers upplevda effekter

	Kunskaper om högläsningens nytta har ökat	Intresse att läsa för mitt/mina barn har blivit större	Läser oftare för mitt/mina barn	Diskuterar oftare om det vi läser	Beskriver oftare bilderna i boken	Har förbättrat mitt sätt hur jag läser	Jag läser hellre än tidigare för mitt/mina barn
Medelvärde	2,85	2,8	2,37	2,4	2,26	2,31	2,42
Median	3	3	2	2	2	2	2
Snedhet	-0,39	-0,41	0,01	0,05	0,15	0,15	0
Toppighet	-0,40	-0,56	-0,65	-0,49	-0,47	-0,67	-0,72
<i>n</i>	163	161	161	162	160	162	162
Uppgifter fattas	9	11	11	10	12	10	10

Behov och effekter av läsfrämjande insatser

Den första variansanalysen gjordes för att undersöka om effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt hur stort behov föräldrarna själva upplever att de har av

läsfrämjande insatser. Behovet av läsfrämjande insatser har en snedhet på 0,29 och toppighet på -0,34, vilket innebär att variabeln är normalfördelad.

Resultaten visar att det finns statistiskt signifikanta skillnader ($p = 0,00$) i den upplevda effekten av insatserna enligt föräldrarnas behov av insatserna, F-värde 7,64. Effektstorleken (partial eta squared, η_p^2) tolkas enligt Richardsons hänvisning till Cohens indelning: $\eta_p^2 0,01$ = liten effekt, $\eta_p^2 0,06$ = moderat effekt och $\eta_p^2 0,14$ = stor effekt (Richardson, 2010, s. 142). Parvisa jämförelser i post hoc-testet (Scheffé) visar att föräldrar med mycket stort eller ganska stort behov av läsfrämjande insatser upplever större effekter av läsfrämjande insatser än föräldrar som upplever inget behov eller ett svagt behov av insatserna (tabell 15). Variansanalysen ger en effektstorlek på $\eta_p^2 = 0,17$, vilket innebär att föräldrarnas upplevda behov av läsfrämjande insatser har en stor effekt på hur stor inverkan läsfrämjande insatser upplevs ha. Övriga resultat är inte statistiskt signifikanta.

Tabell 15. Post Hoc test för behovets inverkan på effekterna

(I) Hur stort behov av läsfrämjande	(J) Hur stort behov av läsfrämjande	Skillnad i medelvärde (I-J)	Std. Error	Signifikans p
Inget behov	Svagt	-1,5463	1,08858	0,733
	Måttligt	-3,26818	1,08553	0,065
	Ganska stort	-5,90000*	1,34345	0,001
	Mycket stort	-7,85000*	2,18135	0,014
Svagt	Måttligt	-1,72189	0,85007	0,396
	Ganska stort	-4,35370*	1,16151	0,009
	Mycket stort	-6,3037	2,07425	0,06
Måttligt	Ganska stort	-2,63182	1,15865	0,276
	Mycket stort	-4,58182	2,07265	0,304
Ganska stort	Mycket stort	-1,95	2,21864	0,942

Uppskattning och effekter av läsfrämjande insatser

Frågan om hur viktigt föräldrarna upplever att läsfrämjande insatser är har en snedhet på -0,71 och toppighet på 0,14. Detta faller inom ramen för Gauss kurva men tyngdpunkten ligger på att läsfrämjande insatser upplevs ganska viktigt ($n = 76$) eller mycket viktigt ($n = 71$).

Den andra variansanalysen visar att det inte finns några statistiskt signifikanta skillnader i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur viktigt föräldrarna upplever att insatserna är ($p = 0,30$). Detta innebär att vi inte med säkerhet kan dra några slutsatser om hur föräldrarnas uppskattning av läsfrämjande insatser påverkar högläsningen i hemmet. Den deskriptiva statistiken för indexet av effekten av läsfrämjande insatser visar att majoriteten upplever att läsfrämjande insatser är mycket viktigt ($n = 68$) eller ganska viktigt ($n = 68$). Resten upplever att läsfrämjande insatser inte är särskilt viktigt ($n = 14$) eller inte är alls viktigt ($n = 2$).

Bland dem av föräldrarna som inte har deltagit i någon läsfrämjande insats ($n = 178$), vilka heller inte ingår i indexet av effekterna av insatserna, upplever majoriteten att insatserna är ganska viktiga ($n = 97$), därefter upplever en mindre andel ($n = 41$) att insatserna inte är särskilt viktiga och en något mindre andel ($n = 37$) upplever att insatserna är mycket viktiga.

Intresse för och effekter av läsfrämjande insatser

I frågan om hur gärna föräldrarna deltar i läsfrämjande insatser är svaren normalfördelade, både för föräldrar som deltagit respektive inte deltagit i någon läsfrämjande insats. Bland föräldrar som har deltagit i någon läsfrämjande insats är snedheten $-0,55$ och toppigheten $-0,01$, och gällande dem som inte deltagit är snedheten $-0,01$ och toppigheten $-0,51$. Av dem av föräldrarna som har deltagit i läsfrämjande insatser har största delen gjort det ganska gärna ($n = 86$), därefter mycket gärna ($n = 48$), inte särskilt gärna ($n = 30$) eller helst inte alls ($n = 7$). Bland dem av föräldrarna som inte har deltagit i någon läsfrämjande insats skulle majoriteten ganska gärna göra det ($n = 77$) eller inte särskilt gärna ($n = 73$). Resten skulle delta mycket gärna ($n = 24$) eller helst inte alls ($n = 16$).

Den tredje variansanalysen gjordes för att undersöka om det finns skillnader i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur gärna föräldrarna deltar i insatserna. Variansanalysen visar att det inte finns några statistiskt signifikanta skillnader ($p = 0,06$) i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur gärna föräldrarna deltar i sådan verksamhet. Detta innebär att skillnaderna i effekterna inte med säkerhet kan förklaras utifrån hur gärna föräldrarna deltar i läsfrämjande insatser.

Den deskriptiva statistiken för indexet av effekterna av läsfrämjande insatser visar att majoriteten av dem som deltagit i någon läsfrämjande insats deltar ganska gärna ($n =$

82), medan rätt så många ($n = 47$) deltar mycket gärna. En mindre andel deltar inte särskilt gärna ($n = 23$) eller helst inte alls ($n = 6$).

5.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det konstateras gällande den första forskningsfrågan om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning, att föräldrarnas kunskaper om högläsning är den starkaste enskilda faktorn, trots att effekten är svag ($\beta = 0,219$). Modellen som tar i beaktande föräldrarnas socioekonomiska ställning, antalet barnböcker i hemmet, könet samt kunskaper om högläsning, motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser förklarar variansen i kvalitativ högläsning bättre ($r^2 = 0,119$, dvs. 11,9 %) än modellen som enbart tar i beaktande socioekonomisk ställning, antal barnböcker och kön ($r^2 = 0,054$, dvs. 5,4 %).

Resultaten för den andra forskningsfrågan om hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna kan sammanfattas ur tre perspektiv, föräldrarnas upplevda behov av insatserna, hur viktigt föräldrarna upplever att insatserna är samt hur gärna föräldrarna deltar i insatserna. Analysen visar att föräldrar med mycket stort eller ganska stort behov av läsfrämjande insatser upplever större effekter av läsfrämjande insatser än föräldrar som upplever inget behov eller ett svagt behov av insatserna. Effektstorleken är stark ($\eta_p^2 = 0,17$). Däremot visar resultaten att det inte finns några statistiskt signifikanta skillnader i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur viktigt föräldrarna upplever att insatserna är ($p = 0,30$). Majoriteten av respondenterna upplever att läsfrämjande insatser har en betydande roll: mycket viktigt $n = 68$ eller ganska viktigt $n = 68$.

Effekterna av läsfrämjande insatser analyserades även i relation till hur gärna föräldrarna deltar i insatserna. Variansanalysen visar att det inte finns några statistiskt signifikanta skillnader ($p = 0,06$) i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur gärna föräldrarna deltar i sådan verksamhet. Majoriteten av respondenterna ($n = 82$) deltar ganska gärna i läsfrämjande insatser.

6 Resultatdiskussion

I detta kapitel behandlas undersökningens resultat i relation till tidigare forskning som avhandlingen utgår ifrån. Först granskas resultaten gällande vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning (avsnitt 6.1) och därefter hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna (avsnitt 6.2).

6.1 Faktorer som predicerar kvalitativ högläsning

Avhandlingens första forskningsfråga tar fasta på vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning. Resultaten visar att majoriteten av föräldrarna ganska ofta engagerar barnen i högläsningen. Indexet för kvalitativ högläsning är normalfördelat, vilket innebär att hela skalan av kvalitetsaspekten är representerad. Enligt Hubner och Meltzoff (2005) läser de flesta föräldrarna utan att engagera barnen i högläsningen. Den här avhandlingen visar däremot att de flesta föräldrarna nog engagerar sina barn i högläsningen genom diskussion om innehållet av boken eller genom att beskriva bilderna i boken. Endast ett fåtal föräldrar engagerar sällan eller aldrig sitt barn i boken.

Duursma m.fl. (2008) lyfter fram två olika gynnsamma sätt att läsa högt: att beskriva bilderna i boken och att diskutera bokens innehåll. Resultaten visar att båda sätten att engagera barnen i högläsningen är så gott som lika väl representerade i denna undersökning. Att diskutera bokens innehåll varje gång ($n = 72$, 19 %) är något vanligare än vad det är att beskriva bilderna i boken varje gång ($n = 56$, 15 %), dock är skillnaderna små. Samtidigt är det viktigt att poängtera att diskussioner om bokens innehåll sannolikt är en naturlig del av högläsningen med äldre barn som redan har en mer utvecklad uttrycksförmåga jämfört med yngre barn. Därmed kan vi tänka att beskrivning av bilderna i boken och diskussioner om själva innehållet är relaterat till barns ålder. De föräldrar som tagit del av den här undersökningen kan ha flera barn i olika åldrar, vilket gör att deras svar även ska ses som en tolkning av deras högläsning som helhet.

I den här undersökningen består regressionsmodellen av sex olika faktorer varav deltagande i läsfrämjande insatser valdes som en av faktorerna för att undersöka vilka faktorer som förklarar skillnaderna i kvalitativ högläsning. De övriga faktorer som

inkluderades i analysen är föräldrarnas socioekonomiska ställning, antal böcker i hemmet, föräldrarnas kön samt kunskaper om högläsning och motivation till högläsning. Regressionsanalysen genomfördes i två olika modeller. I den första modellen användes endast socioekonomisk ställning, antal böcker och föräldrarnas kön.

Enligt bl.a. Leseman och Jong (1998) vet vi att föräldrarnas socioekonomiska ställning har en inverkan på hur ofta föräldrarna läser för sina barn. I denna undersökning utmärker sig inte föräldrarnas socioekonomiska ställning i analysen om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning. Samtidigt är det viktigt att poängtera att av respondenterna har en klar majoritet en hög socioekonomisk ställning. Indexet för socioekonomisk ställning, vilken består av yrke och utbildning, har en snedhet på $-2,107$ och toppighet på $4,253$, vilket betyder att indexet inte är normalfördelat. Detta gör att den socioekonomiska ställningens inverkan inte kan utforskas i samma utsträckning som ifall variabeln skulle ha varit normalfördelat.

Resultaten från regressionsanalysen visar att modellen som utgick ifrån föräldrarnas kunskaper om högläsning, motivation till högläsning samt deltagande i läsfrämjande insatser utöver föräldrarnas socioekonomiska ställning, antalet barnböcker i hemmet samt föräldrarnas kön förklarar variansen i kvalitativ högläsning bättre än modellen som enbart tar i beaktande socioekonomisk ställning, antal barnböcker och kön. Detta innebär att fenomenet där omgivningen strävar efter att påverka högläsningen i hemmet har en större inverkan på högläsningen än bakgrundsfaktorerna ensamt har, åtminstone då bakgrundsfaktorerna är gynnsamma. Carpentieri m.fl. (2011) hänvisar till Hattie (2009) som lyfter fram att alla insatser med bildade syfte fungerar till någon grad. Den viktiga frågan i detta sammanhang blir att kartlägga vilka typer av läsfrämjande insatser fungerar bäst för olika målgrupper.

Resultaten från regressionsanalysen visar att föräldrarnas kunskaper om högläsning är den starkaste enskilda faktorn som predicerar kvalitativ högläsning, trots att effekten är svag. Resultaten får stöd av bl.a. Ikonen, Innan och Tikkinen (2015), vilka menar att föräldrarna behöver material som ökar deras medvetenhet och kunskaper om läsning. Samtidigt är det svårt att dra en gräns mellan varifrån och när har föräldrarna fått mer kunskaper om högläsning, är det genom en läsfrämjande insats eller genom något annat? Någon enstaka förälder lyfter fram att de har tagit del av läsfrämjande insatser genom muntlig tradition, till exempel från släkten eller familjen. Utmaningen med läsfrämjande insatser är dess breda definition. Kulturrådet menar att *läsfrämjande* är en

form av handling vilken leder till att läskunniga personer blir läsare och möter litteraturen som de annars inte skulle ha tagit del av (2014). I denna avhandling har läsfrämjande insatser behandlats som ett fenomen där omgivningen strävar efter att påverka högläsningen i hemmet.

En intressant aspekt av resultaten är att föräldrarna inte håller särskilt mycket med om att läsfrämjande insatser bidrar med information om *hur* de kunde utveckla sitt sätt att läsa högt. Däremot upplever föräldrarna nog att läsfrämjande insatser bidrar till att ge dem kunskaper om högläsningens betydelse. Enligt Huebner och Meltzoff (2005), vilka undersökt dialogisk högläsning, är det mest effektiva sättet att få föräldrar att läsa mer interaktivt, att instruera dem om dialogisk högläsning. Detta innebär att om läsfrämjande insatser bättre tog fasta på på vilket sätt föräldrar kunde utveckla sin högläsning skulle den kvalitativa högläsningen troligtvis också öka. Läsfrämjande insatser är ett komplext fenomen där även Sandin (2011) tar upp balansgången mellan uppmuntran att läsa (kvantitet) och hur man ska läsa (kvalitet). Eftersom resultaten i den här undersökningen visar att läsfrämjande insatser inte predicerar kvalitativ högläsning kunde vi tolka det som att insatserna inte betonar tillräckligt på vilket sätt föräldrarna kunde utveckla sin högläsning. Frågan som kvarstår obesvarad är ifall sådana läsfrämjande insatser som betonar hur föräldrarna kunde utveckla sitt sätt att läsa högt, även kunde främja kvalitativ högläsning i familjer med låg socioekonomisk ställning.

6.2 Effekterna av läsfrämjande insatser

Resultaten för avhandlingens andra forskningsfråga utgår ifrån att undersöka hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna. Variansanalysen visar att föräldrar med mycket stort eller ganska stort behov av läsfrämjande insatser upplever större effekter av läsfrämjande insatser än föräldrar som upplever inget behov eller ett svagt behov av insatserna. Detta resultat kunde jämföras med t.ex. Huebner och Meltzoff (2005), vilka menar att sådana stödinsatser som utgår ifrån att ge instruktioner om hur lässtunden kan bli mer interaktiv visar positiva resultat även i familjer med låg socioekonomisk ställning, dvs. i familjer som t.ex. enligt Leseman och Jong (1998) också har ett större behov av läsfrämjande insatser. Ändå är det viktigt att påpeka att majoriteten av respondenterna i denna

undersökning har en hög socioekonomisk ställning. Därmed kan behovet av läsfrämjande insatser inte enbart förklaras utifrån socioekonomisk ställning.

Den här avhandlingens resultat kunde jämföras med Andersson (2015) som menar att det inte finns ett entydigt svar på ifall insatserna bär frukt eller inte och till vilken grad och med hurdana konsekvenser. Det som vi däremot kan bekräfta är att ett upplevt behov av att delta i en läsfrämjande insats ger även bättre resultat. Därmed torde läsfrämjande insatser inte vara något som uppfattas som obligatoriskt oberoende av behov, utan som en specifik verksamhet anpassad till en särskild målgrupp.

Den här avhandlingens resultat visar inga statistiskt signifikanta skillnader i effekterna av läsfrämjande insatser enligt hur viktiga föräldrarna upplever att insatserna är ($p = 0,30$). Detta innebär att vi inte med säkerhet kan säga att effekterna kan förklaras utifrån hur viktiga föräldrarna tycker att läsfrämjande insatser är. Här kunde vi tänka att det också finns föräldrar som tycker att högläsning och läsfrämjande insatser är mycket viktigt, men föräldrarna läser redan ofta och på ett kvalitativt sätt för sina barn och upplever ingen effekt av läsfrämjande insatser, även om de tycker att insatserna är viktiga. Detta belyser även tydligare hur behovet av läsfrämjande insatser förklarar effekterna av insatserna bättre än uppskattningen av insatserna.

Den tredje aspekten av effekterna av läsfrämjande insatser analyserades i relation till hur gärna föräldrarna deltar i läsfrämjande insatser. Resultaten är aningen över gränsen ($p = 0,05$) för vad som godtas för att kunna säga att det skulle finnas några statistiskt signifikanta skillnader ($p = 0,06$) i effekterna av insatserna enligt hur gärna föräldrarna deltar i sådan verksamhet. Detta innebär att vi statistiskt inte kan förklara ifall effekterna beror på hur gärna föräldrarna deltar i insatserna. I stora drag förhåller sig föräldrarna rätt så positiva till att delta i läsfrämjande insatser. Föräldrar som har deltagit i någon läsfrämjande insats gör det överlag hellre än de föräldrar som inte har deltagit i någon insats. Detta kunde även tolkas som en följd av behovet av läsfrämjande insatser, vilket skulle innebära att föräldrar som har ett behov av läsfrämjande insatser deltar gärna och upplever större effekter än de föräldrar som inte har ett lika stort behov och därmed även helst inte deltar i sådan verksamhet. Detta kan bekräftas av Nutbrown, Hannon och Morgan (2005), vilka menar att föräldrar lätt kan tappa intresset för sådana läsfrämjande insatser som inte motsvarar deras behov.

Några föräldrar har skrivit en öppen kommentar om läsfrämjande insatser där det tekniskt var möjligt, trots att enkäten inte innehöll några öppna frågor. En förälder påpekar att styrning utifrån är icke-önskvärt, att uppmuntran till läsning istället ska byggas på värden och frivillig inspiration, inte tvång, tävling eller poängräkning. En annan förälder önskar att läsfrämjande material skulle produceras tvåspråkigt. Tiden togs också fram som en faktor som inverkar på hur ofta det är möjligt att läsa högt i hemmen, framför allt i familjer med flera barn. Gemensamt för alla dessa kommentarer är en önskan om att få belysa hurdana behov föräldrarna och familjerna har gällande läsfrämjande insatser och högläsningen i hemmet. Från dessa svar kan vi tolka att omgivningens strävan efter att påverka högläsningen i hemmet inte har mött allas behov och önskemål på ett ändamålsenligt sätt.

7 Avslutande diskussion

I detta kapitel resoneras om avhandlingens centrala resultat i relation till hur de kan bidra till att förklara fenomenet där omgivningen strävar efter att påverka högläsningen i hemmet. Därefter diskuteras undersökningens metodologiska genomförande (avsnitt 7.1) och avslutningsvis presenteras förslag till fortsatt forskning (avsnitt 7.2).

Syftet med denna avhandling var att undersöka hur läsfrämjande insatser inverkar på högläsningen i hemmet ur föräldrarnas perspektiv. Enkäten riktades till föräldrar vars barn deltar i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen i Esbo. Utgångspunkten för avhandlingens tema var de försämrade PISA-resultaten, vilka visar att framför allt pojkarnas resultat i läsförmåga sjunker. För att motverka sjunkande PISA-resultat har olika nationella och lokala läsfrämjande insatser genomförts för att påverka högläsningen i hemmet.

Undersökningen tog fasta på hurdana kunskaper föräldrarna har om högläsning och hur motiverade föräldrarna är att läsa tillsammans med sina barn. Den första forskningsfrågan om vilka faktorer som predicerar kvalitativ högläsning tyder på att kunskaper om högläsning är den starkaste enskilda faktorn som bäst förklarar kvalitativ högläsning, dvs. ett sätt att läsa som engagerar barn i högläsningen, att barn aktivt får ta del av berättelsen och diskussionen, inte enbart att lyssna till en text. Regressionsanalysen genomfördes med två olika modeller där det visade sig att den andra modellen som utöver bakgrundsfaktorer inkluderar kunskaper om högläsning, motivation till högläsning och deltagande i läsfrämjande insatser förklarar skillnaderna i kvalitativ högläsning bättre än den modell som endast tog i beaktande socioekonomisk ställning, antal barnböcker i hemmet och förälderns kön. Detta bekräftar att omgivningens strävan efter att påverka högläsningen i hemmet har en viktig funktion.

Avhandlingens andra forskningsfråga undersökte hur effekterna av läsfrämjande insatser varierar enligt föräldrarnas uppfattningar om insatserna. Utgångspunkten var att undersöka hur behovet av, uppskattningen av och intresset för att delta i läsfrämjande insatser påverkar effekten av insatserna. Det visade sig att ett upplevt behov av läsfrämjande insatser har en stor inverkan på den upplevda effekten av insatserna, medan uppskattning av insatserna och intresse att delta inte visar en koppling till effekterna av insatserna. Detta innebär att läsfrämjande insatser måste planeras och genomföras så att de beaktar föräldrarnas behov av insatserna och fokuserar på dem

som verkligen känner ett behov av läsfrämjande insatser. Föräldrarna kan inte beaktas som en homogen grupp, utan insatserna behöver anpassas mer till att motsvara olika behov. Skolor, daghem och andra anordnare som sannolikt inkluderar alla föräldrar och familjer i olika slag av läsfrämjande insatser behöver ta föräldrarnas behov i beaktande vid planering och genomförande av insatserna.

Resultaten visar att det finns potential att utveckla läsfrämjande verksamhet från nuvarande betoning på att öka kunskaper om högläsningens inverkan på barns utveckling till hur föräldrarna kunde utveckla sitt sätt att läsa med sina barn. Den här avhandlingen visar att kunskaper om högläsning är viktigt med tanke på kvalitativ högläsning och läsfrämjande insatser lyckas bidra med den här typen av kunskap. Samtidigt kunde den kvalitativa högläsningen ytterligare öka om läsfrämjande insatser istället bidrog till att hjälpa föräldrar som känner ett behov av insatserna att utveckla sitt sätt att läsa högt.

Målsättningen för avhandlingen var att bidra med ökad kunskap om hur en av de främsta målgrupperna, dvs. föräldrar, uppfattar högläsning och läsfrämjande insatser. Den här undersökningen visar att majoriteten av föräldrarna har en positiv inställning till läsning och dagligen läser högt för sina barn. Likaså upplever de flesta föräldrarna att läsfrämjande insatser bidrar med kunskaper om högläsningens betydelse. Föräldrarnas uppfattningar och förhållningssätt till både högläsning och läsfrämjande insatser visar att tyngdpunkten ligger på den kvantitativa aspekten av läsning. Stödet för den kvalitativa aspekten av läsning har potential att utvecklas. Antalet föräldrar som läser på ett kvalitativt sätt, dvs. engagerar barnen i texten och boken, följer en normalfördelad spridning. Denna kunskap kan underlätta för planering av hur olika arrangörer i längden kan stöda barnens språkutveckling och läsförmåga, dvs. att i sin förlängning motverka de sjunkande PISA-resultaten hos finländska skolbarn. Detta kunde göras genom att bättre instruera föräldrarna att engagera sina barn till diskussion om böckernas innehåll. Ett av de främsta resultaten i denna avhandling är betydelsen av att anpassa läsfrämjande insatser utifrån specifika målgruppers behov.

7.1 Metoddiskussion

Utgångspunkten för den här avhandlingen var att kartlägga vilka faktorer som förklarar kvalitativ högläsning i hemmen och därmed få kunskap om vilken effekt läsfrämjande insatser har för högläsningen i hemmet. Avsikten var att kunna generalisera resultaten till en större population än endast urvalet av föräldrar till barn i den svenskspråkiga småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen i Esbo. Därmed valdes en inferentiell kvantitativ forskningsmetod med webbenkät som datainsamlingsmetod.

Indexen för motivation till högläsning, kvalitativ högläsning och socioekonomisk ställning har något för låga Cronbachs alfa för att variablerna med säkerhet ska passa till att sammanslås till index. Fler frågor om samma sak skulle ha kunnat öka reliabilitetsvärdet för indexen som skapades. Dock får indexen stöd från teorin om vad som kan ingå i läsmotivation, kvalitativ högläsning och socioekonomisk ställning.

Utifrån resultaten vet vi att föräldrar som läser dagligen för sina barn samt har en hög socioekonomisk ställning är överrepresenterade i urvalet för att kunna generalisera resultaten till föräldrar överlag. Resultaten skulle ha blivit mer generaliserbara om den socioekonomiska ställningen och hur ofta föräldrarna läser skulle ha varit normalfördelade. Eftersom undersökningen gjordes specifikt gällande högläsning och läsfrämjande insatser kan vi anta att de föräldrar som redan är intresserade av temat valde att svara på enkäten. Detta leder till frågan hur resultaten hade sett ut om resten av föräldrarna i Esbo hade svarat på undersökningen. En undersökning som skulle ha innehållit många olika teman, där högläsning och läsfrämjande insatser skulle ha varit ett av temana, skulle troligtvis ha lockat fler respondenter från en bredare skala av läsare.

7.2 Förslag till fortsatt forskning

Denna undersökning tog fasta på att föräldrar med stort eller ganska stort behov av läsfrämjande insatser upplever större effekter av läsfrämjande insatser än de föräldrar som upplever inget behov eller ett svagt behov av insatserna. Med tanke på fortsatt forskning skulle det vara av intresse att kartlägga vidare hurdana olika behov och därmed också hurdana målgrupper för läsfrämjande insatser som kunde identifieras.

Utifrån den här undersökningen kan behovet inte enbart vara bundet till socioekonomisk ställning, eftersom majoriteten av respondenterna har en hög socioekonomisk ställning och därmed torde behovet av läsfrämjande insatser även vara mindre jämfört med föräldrar med låg socioekonomisk ställning.

Det skulle också vara intressant att närmare undersöka innehållet av olika slag av läsfrämjande insatser. Denna undersökning tog fasta på läsfrämjande insatser som ett fenomen där det visade sig att föräldrarna inte håller särskilt mycket med om att insatserna bidrar med instruktioner om hur de kunde utveckla sitt sätt att läsa högt. Däremot upplevde föräldrarna att insatserna bidrar med kunskap om varför högläsning är viktigt. Genom att införa noggrannare utvärdering och analys av innehållet i läsfrämjande insatser kunde vi få bättre svar på vilken typ av insats som har bästa effekten.

Ett vanligt sätt att bedöma effekten av vetenskapliga läsfrämjande insatser är att testa barnens ordförråd både före och efter deltagande i en insats. Det är mer sällsynt med analyser som utgår ifrån föräldrarnas synpunkter. Det skulle vara intressant att undersöka båda dessa aspekter parallellt för att se hur samspelet mellan läsfrämjande insatser och föräldrarnas uppfattningar av sin högläsning hänger ihop med barnens språkutveckling.

Litteraturförteckning

Andersson, J. (2015). Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området. Kulturrådets skriftserie 2015:3. Hämtad 12.1.2017, från: http://www.kulturradet.se/Documents/publikationer/2015/med_lasning_som_mal.pdf

Arffman, I & Nissinen K. (2012). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. I Välijärvi, J. & Kupari, P. (2012). PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Hämtad 17.10.2016, från: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>

Barmark, M. (2009) Faktoranalys. I Djurfeldt, G. & Barmark, M. *Statistisk verktyglåda – multivariant analys*. Studentlitteratur, Lund

Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J. & Vorhaus, J. (2011). Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London: NRDC, Institute of Education. Hämtad 12.1.2017, från: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/family-literacy_en.pdf

Christensen, D., Schieve, L., Devine, O. & Drews-Botsch, C. (2014). Socioeconomic status, child enrichment factors, and cognitive performance among preschool-age children: Results from the Follow-Up of Growth and Development Experiences study. *Research in Developmental Disabilities*. I *International Encyclopedia of Education (Third edition)*. Hämtad 20.10.2016, från: http://ac.els-cdn.com.ezproxy.vasa.abo.fi/S0891422214000614/1-s2.0-S0891422214000614-main.pdf?_tid=ece9bb24-96b6-11e6-a050-00000aacb35f&acdnat=1476962488_89e660d91a921f41b3cc63543bb3cab3

Clark, C. & Rumbold, K. (2006). Reading for Pleasure. A research overview. National Literacy Trust. Hämtad 18.1.2017, från: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0562/Reading_pleasure_2006.pdf

Clark, C. & Burke, D. (2012). Boys' Reading Commission. A review of existing research conducted to underpin the Commission. National Literacy Trust. Hämtad 20.1.2017, från: [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4047/BRC-
_Research_overview_-_Final.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/4047/BRC-Research_overview_-_Final.pdf)

Cohen, L., Lawrence, M. & Morrison, K. (2000). Research Methods in Education. *Routledge Falmer, London och New York (Fifth edition)*. Hämtad 20.10.2016, från: [https://moodle.abo.fi/pluginfile.php/33626/mod_resource/content/1/forskningslitteratur/
research-method-in-education-5th-cohen.pdf](https://moodle.abo.fi/pluginfile.php/33626/mod_resource/content/1/forskningslitteratur/research-method-in-education-5th-cohen.pdf)

Currie, J. & Goodman, J. (2010). Parental Socioeconomic Status, Child Health, and Human Capital. *Economics of Education – External Benefits of Schooling*. I *International Encyclopedia of Education (Third edition)*. Hämtad 20.10.2016, från: [http://ac.els-cdn.com.ezproxy.vasa.abo.fi/B9780080448947012689/3-s2.0-
B9780080448947012689-main.pdf?_tid=b0bdee62-96b2-11e6-8c52-
0000aab0f26&acdnat=1476960669_0109827ce7b2fe28dfcc4934c7e48f73](http://ac.els-cdn.com.ezproxy.vasa.abo.fi/B9780080448947012689/3-s2.0-B9780080448947012689-main.pdf?_tid=b0bdee62-96b2-11e6-8c52-0000aab0f26&acdnat=1476960669_0109827ce7b2fe28dfcc4934c7e48f73)

Djurfeldt, G. & Barmark, M. (2009). Statistisk verktygslåda – multivariant analys. Studentlitteratur, Lund

Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2010). Statistisk verktygslåda – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder. Studentlitteratur, Lund

Duursma, E., Augustyn, M. & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. I *Archives of Disease Childhood* 2008; 93; 554–557. Hämtad 23.1.2017, från: [https://www.researchgate.net/publication/5373247_Reading_aloud_to_children_The_ev
idence](https://www.researchgate.net/publication/5373247_Reading_aloud_to_children_The_evidence)

Edling, C. & Hedström, P. (2003). Kvantitativa metoder. Grundläggande analysmetoder för samhälls- och beteendevetare. Studentlitteratur, Lund

Eliasson, A. (2006). Kvantitativ metod från början. Studentlitteratur, Lund

Esbo stad. (2017). Plan för småbarnspedagogik på svenska i Esbo. Hämtad 21.9.2017, från: <http://www.esbo.fi/download/noname/%7BC43459EA-2AED-4E8C-A0B7-8FDB264360FB%7D/90233>

Europeiska kommissionen. (2012). EU high level Group of experts on literacy, Final Report, September 2012. Hämtad 3.1.2017, från: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf

FPA. [u.å]. Ensikirja Kukkuluuruu. Hämtad 30.1.2017, från: <http://www.kela.fi/aitiyspakkaus-2016/-/blogs/ensikirja-kukkuluur-1>

Harju-Luukkainen, H. & Nissinen, K. (2011). Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009-undersökningen. Jyväskylä universitet Hämtad 30.1.2017, från: <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2011/d100>

Hargreaves, A. (2010). Sustainable Educational Reform. *International Encyclopedia of Education (Third edition)*.

Helmet. (2015). Sagodiplom. Hämtad 13.2.2017, från: [http://www.helmet.fi/sv-FI/Barn/Bibban_just_nu/Sagodiplom\(76053\)](http://www.helmet.fi/sv-FI/Barn/Bibban_just_nu/Sagodiplom(76053))

Helmet. (2016). Ettorna i huvudstadsregionen får en bokgåva av biblioteket. Hämtad 30.1.2017, från: [http://www.helmet.fi/sv-FI/Barn/Bibban_just_nu/Ettorna_i_huvudstadsregionen_far_en_bokg\(106912\)](http://www.helmet.fi/sv-FI/Barn/Bibban_just_nu/Ettorna_i_huvudstadsregionen_far_en_bokg(106912))

Hinton, P. (2004). *Statistics Explained*. 2nd Edition. Routledge

Huebner, C. & Meltzoff, A. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods I *Applied Developmental Psychology 26, Science Direct*. Hämtad 2.1.2017, från: http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/05HuebnerMeltzoff_ADAPDF.pdf

Ikonen, K., Innanen, K. & Tikkinen, S. (2015). Läslust-handboken. Läsmotivation och multilitteracitet i samarbete mellan skola och bibliotek. *Uleåborgs universitet*

Kaivosoja, R & Pirhonen, E-R. (2015). Läsferdighet är till för alla. I *Läslust-handboken. Läsmotivation och multilitteracitet i samarbete mellan skola och bibliotek*. Uleåborgs universitet

Kulturrådet (2014). Handlingsplan för läsfrämjande. Hämtad 18.1.2017, från:
http://www.kulturradet.se/Documents/L%c3%a4sfr%c3%a4mjande/handlingsprogram_lasframjande.pdf

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. (2012). Enemmän iloa oppimiseen. Neljänne luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos. Hämtad 24.1.2017, från:
<https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2012/d107>

Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). Praktisk statistik. Studentlitteratur

Ladberg, G. (2003). Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle. Liber

Laininen, P. (2000). Tilastollisen analyysin perusteet. Otatieto

Lantz, B. (2009). Grundläggande statistisk analys. Studentlitteratur, Lund

Leseman, P. & Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement I *Reading Research Quarterly*, Vol. 33, No. 3, International Reading Association. Hämtad 2.1.2017, från:
<http://www.yorku.ca/pathways/literature/Literacy/lesseman%2098.pdf>

Lindö, R. (2009). Det tidiga språkbudet. Studentlitteratur

Läscentrum. (2017). 10 faktaa lukemisesta. Hämtad 23.9.2017, från:
<http://www.lukukeskus.fi/10-faktaa-lukemisesta-2017/>

Mol, S. & Bus, A. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood I *Psychological Bulletin* 2011, Vol. 137, No. 2, 267–296. Hämtad 20.1.2017, från:

https://www.researchgate.net/publication/49740676_To_Read_or_Not_to_Read_A_Meta-Analysis_of_Print_Exposure_From_Infancy_to_Early_Adulthood

Mol, S., Bus, A., de Jong, M. & Smeets, D. (2008). Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. I *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. Hämtad 19.1.2017, från:

https://www.researchgate.net/publication/255576339_Added_Value_of_Dialogic_Parent-Child_Book_Readings_A_Meta-Analysis

Mullis I., Martin, M., Kennedy, A., Trong, K. & Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College. Hämtad 24.1.2017, tillgänglig:

http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/pirls2011_framework.pdf

Nutbrown, C., Hannon, P. & Morgan, A. (2005). Early Literacy Work with Families: Policy, Practice and Research. SAGE Publications Ltd. Hämtad 12.1.2017, från:

<http://site.ebrary.com.ezproxy.vasa.abo.fi/lib/abo/reader.action?docID=10718682>

OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science. *Programme for International Student Assessment*.

Richardson, J. (2010). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. I *Educational Research Review* 6 (2011) 135–147. Hämtad

5.12.2017, från: https://ac.els-cdn.com/S1747938X11000029/1-s2.0-S1747938X11000029-main.pdf?_tid=23b525d2-d9df-11e7-8d5e-0000aab0f6c&acdnat=1512493986_462c30530d7a0829d4684c8fa5f990c6

Rothstein, R. (2010). Family Environment in the Production of Schooling. I *International Encyclopedia of Education (Third edition)*.

Sandin, A. (2011) Barnbibliotek och lässtimulans. Delaktighet, förhållningssätt, samarbete. Stockholm stadsbiblioteks skriftserie 17. Hämtad 13.1.2017, från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:876988/ATTACHMENT01.pdf>

Skolverket. (2007). PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen. Rapport 305. Hämtad 24.1.2017, från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf1756.pdf%3Fk%3D1756

Statistikcentralen. (1989). Socioekonomisen aseman luokitus 1989. Käsikirjoja 17. Hämtad 5.6.2017, från: https://www.stat.fi/meta/luokitukset/sosioekon_asema/001-1989/kasikirja.pdf

Statistikcentralen (2017a), Lapset ikäryhmän ja perhetyypin mukaan alueittain 1992-2016. Hämtad 29.6.2017, från: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_perh/030_perh_tau_111.px/table/tableViewLayout2/?rxid=9b39a6ba-3b76-454a-a2b8-c91a3e9db882

Statistikcentralen (2017b) Hämtad 29.6.2017, från: http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_perh/030_perh_tau_111.px/table/tableViewLayout2/?rxid=9b39a6ba-3b76-454a-a2b8-c91a3e9db882

Strömqvist, S. (2003). Barns tidiga språkutveckling I Bjar L. & Liberg, C. (red.) (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Studentlitteratur

Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. (2010). PISA 2009 ensituloksia. Hämtad 17.10.2016, från: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okm21.pdf?lang=fi>

Sydskusten [u.å]. Rådgivning och två språk. Hämtad 30.1.2017, från: <http://www.sydskusten.fi/kultur/radgivning/>

Trost, J. & Hultåker, O. (2016). Enkätboken. Studentlitteratur, Lund

Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Hämtad 5.1.2017, från:

http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Väljärvi, J. & Kupari, P. (2012). PISA. Millä eväillä uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Hämtad 17.10.2016, från:

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2015/liitteet/okm6.pdf?lang=fi>

i

Zevenbergen, A. & Whitehurst, G. (2008). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. I van Kleeck, A., Stahl, S. & Bauer, E. (2008). *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*, Ciera, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London. Hämtad 3.1.2017, från:

https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=ZCuRAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA170&dq=parent-child+reading+intervention&ots=QzAHzVbEuT&sig=Ao-m5afgNvca4WZ8-rADDF07p5w&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

Bilaga 1

Enkätfrågor

Föräldraenkät om läsfrämjande insatser

Läsfrämjande insatser som är riktade till småbarnsföräldrar strävar efter att uppmuntra föräldrar till högläsning och att öka föräldrarnas kunskaper om högläsning. Exempel på sådana insatser är olika läskampanjer, bokgåvor, projekt om högläsning och föräldrakvällar om högläsning som ordnas på daghemmet, i förskolan eller annanstans. Insatserna kan vara både lokala och nationella. I den här undersökningen vill vi veta vad du som förälder tycker om läsfrämjande insatser.

Det tar ca 4 minuter att svara på enkäten.

Kysely vanhemmille lukemista edistävästä toiminnasta

Pienten lasten vanhemmille suunnatulla lukemista edistävällä toiminnalla pyritään innostamaan vanhempia lukemaan lapsilleen ääneen ja lisäämään vanhempien tietämystä ääneen lukemisesta. Tästä esimerkkejä ovat erilaiset lukukampanjat, kirjalahjat, lukemiseen liittyvät projektit sekä lukemiseen liittyvät vanhempainillat päiväkodeissa ja esikouluissa sekä muualla. Lukemista edistävä toiminta voi olla sekä paikallista että valtakunnallista. Tässä tutkimuksessa haluamme tietää, mitä mieltä vanhemmat ovat lukemista edistävästä toiminnasta.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 4 minuuttia.

Högläsning och högläsningssvanor

De första frågorna tangerar dina åsikter om högläsning och dina högläsningssvanor.

Ääneen lukeminen

Aluksi kysymyksiä lapselle ääneen lukemisesta:

1. Hur stor inverkan har högläsning på ditt/dina barns *utveckling i allmänhet?*

Miten suuri vaikutus ääneen lukemisella on lapsesi/lapsiesi *kehitykselle yleensä?*

- Mycket stor, ganska stor, måttlig, svag, ingen inverkan
- Erittäin suuri, suuri, kohtalainen, pieni, ei vaikutusta

2. Hur stor nytta har högläsning för ditt/dina barns *språkutveckling*?

Miten suuri hyöty ääneen lukemisella on lapsesi/lapsiesi *kielen kehitykseen*?

- Mycket stor, ganska stor, måttlig, svag, ingen nytta
- Erittäin suuri, suuri, kohtalainen, pieni, ei vaikutusta

3. Hur ofta *beskriver* du för ditt/dina barn till exempel bilderna i boken?

Kuinka usein *kuvaillet* lapsellesi/lapsillesi esimerkiksi kirjan kuvitusta?

- Varje gång, ganska ofta, ibland, sällan, aldrig
- Joka kerta, aika usein, joskus, harvoin, en koskaan

4. Hur ofta *diskuterar* du med ditt/dina barn om till exempel bokens innehåll eller händelser?

Kuinka usein *keskustelet* lapsesi/lapsiesi kanssa esimerkiksi kirjan sisällöstä tai tapahtumista?

- Varje gång, ganska ofta, ibland, sällan, aldrig
- Joka kerta, aika usein, joskus, harvoin, en koskaan

5. Hur ofta läser du för ditt/dina barn?

Kuinka usein luet lapsellesi/lapsillesi?

- Varje dag, 5–6 gånger i veckan, 2–4 gånger i veckan, 1 gång per vecka, mera sällan än 1 gång per vecka, aldrig
- Päivittäin, 5–6 kertaa viikossa, 2–4 kertaa viikossa, kerran viikossa, harvemmin kuin kerran viikossa, en koskaan

6. Hur gärna läser du för ditt/dina barn?

Kuinka mielelläsi luet lapsellesi/lapsillesi?

- Mycket gärna, ganska gärna, inte särskilt gärna, helst inte alls
- Erittäin mielelläni, aika mielelläni, en niin mielelläni, en lainkaan mielelläni

7. Hur viktigt upplever du att högläsning är?

Kuinka tärkeänä koet lapselle lukemisen?

- Mycket viktigt, ganska viktigt, inte särskilt viktigt, inte alls viktigt
- Erittäin tärkeänä, aika tärkeänä, en niin tärkeänä, en lainkaan tärkeänä

8. Hur bra kan du läsa för ditt/dina barn?

Kuinka hyvin osaat lukea lapsellesi/lapsillesi?

- Mycket bra, ganska bra, inte särskilt bra, inte alls bra
- Erittäin hyvin, aika hyvin, en niin hyvin, en lainkaan hyvin

9. Hur gärna läser du själv böcker?

Kuinka mielelläsi luet itse kirjoja?

- Mycket gärna, ganska gärna, inte särskilt gärna, helst inte alls
- Erittäin mielelläni, aika mielelläni, en niin mielelläni, en lainkaan mielelläni

Läsfrämjande insatser

Följande frågor tangerar läsfrämjande insatser. Med läsfrämjande insatser menas sådana insatser som strävar efter att uppmuntra föräldrar till högläsning och att öka föräldrarnas kunskaper om högläsning.

Lukemista edistävä toiminta

Seuraavaksi kysymyksiä lukemista edistävästä toiminnasta. Lukemista edistävällä toiminnalla tarkoitetaan toimintaa, jonka avulla pyritään innostamaan vanhempia lukemaan lapsilleen ääneen ja lisäämään vanhempien tietämystä ääneen lukemisesta.

10. Vilka läsfrämjande insatser har du hört om? (Välj ett eller flera alternativ.)

Mistä lukemista edistävästä toiminnasta olet kuullut? (Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.)

- Läskampanjer (t.ex. läsbingo, läsdiplom) /Lukukampanja (esim. lukubingo, lukudiplomi)
- Bokgåvor/Kirjalahja
- Projekt om högläsning/Lukemiseen liittyvä projekt
- Föräldrakvällar om högläsning/Vanhempainilta lukemisesta
- Stödmaterial om läsning (t.ex. en broschyr)/Tukimateriaali lukemisesta (esim. esite)
- Inget av dessa/En mistään näistä
- Annat, vad?/Jokin muu, mikä?

11. Vilka läsfrämjande insatser har du deltagit i/tagit del av? (Välj ett eller flera alternativ.)

Mihin lukemista edistävään toimintaan olet itse osallistunut? (Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.)

- Läs kampanj (t.ex. läsbingo, läsdiplom)/ Lukukampanja (esim. lukubingo, lukudiplomi)
- Bokgåva/ Kirjalahja
- Projekt om högläsning /Lukemiseen liittyvä projekt
- Föräldrakväll om högläsning /Vanhempainilta lukemisesta
- Stödmaterial om läsning (t.ex. en broschyr) /Tukimateriaali lukemisesta (esim. esite)
- Inget av dessa /En mihinkään näistä
- Annat, vad? /Johonkin muuhun, mihin?

12. Hur viktigt upplever du att läsfrämjande insatser som är riktade till föräldrar är?

Kuinka tärkeänä pidät vanhemmille suunnattua lukemista edistävää toimintaa?

- Mycket viktigt, ganska viktigt, inte särskilt viktigt, inte alls viktigt
- Erittäin tärkeänä, aika tärkeänä, en niin tärkeänä, en lainkaan tärkeänä

13. Hur gärna deltar du i/tar del av läsfrämjande insatser?

Kuinka mielelläsi osallistut lukemista edistävään toimintaan?

- Mycket gärna, ganska gärna, inte särskilt gärna, helst inte alls
- Erittäin mielelläni, aika mielelläni, en niin mielelläni, en lainkaan mielelläni

14. Hur stort behov av läsfrämjande insatser har du själv?

Kuinka paljon koet itse tarvitsevasi lukemista edistävää toimintaa?

- Mycket stort, ganska stort, måttligt, svagt, inget behov
- Erittäin paljon, paljon, kohtalaisesti, vähän, en lainkaan

Följande frågor berör läsfrämjande insatsers innehåll och inverkan. Läsfrämjande insatser kan till exempel vara läskampanjer, bokgåvor, projekt om högläsning, föräldrakvällar om högläsning eller stödmaterial om högläsning.

Seuraavat kysymykset koskevat lukemista edistävän toiminnan sisältöä ja se vaikutuksia. Lukemista edistävä toiminta voi olla esimerkiksi lukukampanja, kirjalahja, lukemiseen liittyvä projekti, vanhempainilta lukemisesta tai tukimateriaali lukemisesta.

15. Välj det alternativet som bäst motsvarar din åsikt om läsfrämjande insatsers innehåll:

Arvioi lukemista edistävän toiminnan sisältöä:

(1= håller inte alls med/täysin eri mieltä, 4 = håller helt med/täysin samaa mieltä)

- Jag har fått veta hur jag kunde utveckla mitt sätt att läsa högt.
- Olen saanut tietää, miten voisin kehittää tapani lukea ääneen.
- Jag har fått information om hur högläsning inverkar på barns utveckling.
- Olen saanut tietoa siitä, miten ääneen lukeminen vaikuttaa lapsen kehitykseen.
- Jag har blivit uppmuntrad att läsa oftare.
- Minua on kannustettu lukemaan useammin.
- Jag har fått inspiration att läsa på ett språkstimulerande sätt för mitt/mina barn.
- Minua on innostettu lukemaan lapselleni/lapsilleni kieltä rikastuttavalla tavalla.
- Jag har fått bekräftelse att jag kan läsa tillräckligt bra för mitt/mina barn.
- Olen saanut vahvistusta siihen, että osaan lukea riittävän hyvin lapselleni/lapsilleni.

16. Välj det alternativet som bäst motsvarar din åsikt om läsfrämjande insatsers inverkan på följande saker:

Arvioi, miten lukemista edistävä toiminta on vaikuttanut seuraaviin tekijöihin:

(1= håller inte alls med/täysin eri mieltä, 4 = håller helt med/täysin samaa mieltä)

- Mina kunskaper om högläsningens nytto har ökat.
- Tietoni lapselle lukemisen hyödyistä on lisääntynyt.
- Mitt intresse att läsa för mitt/mina barn har blivit större.
- Kiinnostukseni lukemaan lapselleni/lapsilleni on lisääntynyt.
- Jag har börjat läsa oftare för mitt/mina barn.
- Olen alkanut lukea useammin lapselleni/lapsilleni.

- Numera diskuterar jag oftare med mitt/mina barn om det vi läser.
- Nykyään keskustelen lapseni/lapsieni kanssa useammin siitä, mistä luemme.
- Jag har börjat beskriva oftare för mitt/mina barn bilderna i boken.
- Olen alkanut kuvailla useammin lapselleni/lapsilleni kirjan kuvitusta.
- Jag har förbättrat mitt sätt hur jag läser för mitt/mina barn.
- Olen rikastuttanut tapaani lukea lapselleni/lapsilleni.
- Jag läser hellre än tidigare för mitt/mina barn.
- Luen entistä mielummin lapselleni/lapsilleni.

Bakgrundsfrågor

Till sist några bakgrundsfrågor.

Taustatiedot

Lopuksi kysymyksiä taustatiedoista:

17. Hur mycket barnböcker har ni uppskattningsvis hemma?

Kuinka paljon lastenkirjoja teillä on arviolta kotona?

- 0–25, 26–100, 101–200, 201 eller mer/tai enemmän

18. Är du ditt/dina barns: mamma/pappa/annan, vem?

Oletko lapsesi: äiti/isä/muu, kuka?

19. Högsta avlagda examen:

- Ingen examen, folkskola, grundskola, studentexamen, yrkesexamen, examen på institutnivå, yrkeshögskoleexamen, lägre högskoleexamen, högre högskoleexamen, forskarutbildning, annat, vad?

Ylin tutkintosi:

- Ei tutkintoa, kansakoulu, peruskoulu, ylioppilas, ammattitutkinto, opistotutkinto, ammattikorkeakoulututkinto, alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto, tutkijakoulutus, muu, mikä?

20. Vad har du för yrke?

Mitä teet työksesi?