

Läsvanor i familjer med och utan förekomst av läs- och skrivsvårigheter

Nora Karlsson, 1 900 961

Avhandling för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi, Vasa 2020

<i>Författare:</i> Nora Karlsson	<i>År:</i> 2020
<i>Arbetets titel:</i> Läsvanor i familjer med och utan förekomst av läs- och skrivsvårigheter	
<i>Avhandling för pedagogie magisterexamen:</i>	<i>Sidantal</i>
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	59
<i>Handledare:</i> Kristina Ström	
<p><i>Abstrakt:</i></p> <p>Syftet med denna studie är att visa på läsvanor i hemmet hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte förekommer läs- och skrivsvårigheter. Forskningsfrågorna utifrån detta syfte är:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vilka är läsvanorna i familjer där det framkommer läs- och skrivsvårigheter? 2. Vilka skillnader i läsvanorna finns det mellan familjer där det framkommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det? <p>Studien för avhandlingen är gjord i samarbete med Niilo Mäki-institutets projekt <i>InLärning och Stöd</i> (ILS-projektet) som fokuserar på läsning, skrivning, benämning, självreglering, beteende och uppmärksamhet. Från detta projekts datasamling användes den bakgrundsblankett som vårdnadshavarna fyllde i inför ILS-projektet och för datainsamlingen i det, användes också som data för denna avhandling. Läsvanor hos vårdnadshavarna var det som fokuserades på från blanketten och som lyfts fram i avhandlingen. Dessa data analyserades deskriptivt och bakgrundsfakta indelades i svårigheter och inte svårigheter att läsa.</p> <p>Resultatet från min avhandling tyder på att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter överlag läser mer sällan än de föräldrar som inte har läs- och skrivsvårigheter. Få föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser böcker varje dag. Oberoende om föräldrar har läs- och skrivsvårigheter eller inte finns det fler än 50 böcker i hemmen, men det är tydligt att det finns fler än 50 böcker för barn och vuxna bland de föräldrar som inte har svårigheter att läsa. Resultaten visar också att barn till föräldrar med läs- och skrivsvårigheter mer sällan ber att föräldern ska läsa högt för dem. Få föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser själv och för sina barn varje dag. Föräldrar med läs- och skrivsvårigheter börjar också senare att läsa för sina barn. Resultaten visar också att det oftast är mammor utan läs- och skrivsvårigheter som läser för sina barn. Pappor med läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan för sina barn än pappor utan läs- och skrivsvårigheter.</p>	
<i>Sökord:</i> Läs- och skrivsvårigheter, läsvanor, föräldrars läsvanor.	

Skribentens tack.

Jag vill rikta ett stort tack till de som hjälpt mig med denna avhandling. Paula Salmi, Jari Westerholm och Ann-Katrine Risberg från Niilo Mäki Institutet. Till Jutta Rosenberg och Sofia Stolt för korrekturläsning och min handledare Kristina Ström för mycket givande kommentarer. Tack! Till sist vill jag också tacka min familj för det enorma stödet jag fått för att kunna skriva denna avhandling och till mina föräldrar som gett mig ett hem med goda läsvanor som bidragit till mitt eget intresse för böcker trots läs- och skrivsvårigheter.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	5
1.1	Val av forskningsområde.....	5
1.2	Avgränsning.....	7
1.3	Centrala begrepp.....	7
1.4	Disposition.....	8
2	Läsutveckling och läs- och skrivsvårigheter.....	9
2.1	Kännetecken för en god läsutveckling.....	9
2.2	Läs- och skrivsvårigheter.....	10
2.3	Ärftlighet och gener.....	11
2.4	Tidiga riskfaktorer för att utveckla läs- och skrivsvårigheter.....	12
3	Läsvanor.....	14
3.1	Vikten av föräldrarnas satsningar på läsning.....	14
3.2	Läsvanor i hemmet.....	17
4	Metod.....	20
4.1	Syfte och forskningsfrågor.....	20
4.2	Projektet <i>InLärning och stöd</i> (ILS).....	20
4.3	Datainsamling.....	21
4.4	Databearbetning och analys.....	22
4.5	Reliabilitet och validitet.....	23
4.6	Etiska aspekter.....	24
5	Resultat.....	26
5.1	Beskrivning av undersökningsgruppen.....	26
5.2	Läsvanor i familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter.....	28
5.3	Skillnader i läsvanor.....	30
6	Sammanfattande diskussion.....	43
6.1	Metoddiskussion.....	43
6.2	Resultatdiskussion.....	45
6.3	Slutsatser och förslag på fortsatt forskning.....	49
	Litteraturförteckning.....	52
	BILAGA 1.....	58
	Figur 1 Förekomst av läs- och skrivsvårigheter hos respondenterna.....	27
	Figur 2 Läsning av skönlitteratur hos föräldrar.....	30
	Figur 3 Läsning av facklitteratur hos föräldrar.....	31
	Figur 4 Läsning av serietidningar hos föräldrar.....	31
	Figur 5 Läsning av tidningar i pappersformat hos föräldrar.....	32
	Figur 6 Läsning av tidningar i digital form hos föräldrar.....	33

Figur 7 Läsning av annat hos föräldrar	33
Figur 8 Vuxenböcker i hemmet.....	34
Figur 9 Barnböcker i hemmet.....	34
Figur 10 Barnets ålder vid läsning.....	35
Figur 11 Besök till bibliotek.....	36
Figur 12 Läsning tillsammans	36
Figur 13 Läsning av böcker tillsammans	37
Figur 14 Läsning av serietidningar tillsammans	38
Figur 15 Läsning av andra tidningar tillsammans	38
Figur 16 Läsning av texter tillsammans	39
Figur 17 Föräldrars läsning med barnet	40

Tabell 1 Korstabell för mamman och pappans eventuella läs- och skrivsvårigheter. 26

1 Inledning

Avhandlingen inleds med en beskrivning av bakgrunden och syftet till studien. Därefter presenteras centrala begrepp, avgränsningar och avhandlingens disposition.

1.1 Val av forskningsområde

Denna avhandling handlar om läsvanor i hemmet hos familjer med och utan förekomsten av läs- och skrivsvårigheter. Intresset för avhandlingen ligger i att ta reda på hur föräldrars eventuella läs- och skrivsvårigheter påverkar den egna hemmiljöns läsvanor så som högläsning, förekomsten av böcker i hemmet och vad och hur ofta föräldrar läser högläsning. Trots att läsvanor i hemmen ser väldigt olika ut har högläsning en uppenbar effekt på barnets läsutveckling i och med att barnet då får ett rikare ordförråd (Taube, 2007). Taube (2007) poängterar vidare att böcker ger spänning och glädje till läsaren vilket bidrar till en positiv erfarenhet av läsning. Högläsning kan alltså öppna nya världar för barnet, vilket i sin tur kan bidra till en mängd olika läsutvecklingsmöjligheter. I mitt arbete med familjer och barn inom småbarnspedagogik har jag sett att läsning i olika former kan vara svår för personer med läs- och skrivsvårigheter och då kan också läsvanorna i deras hemmiljö påverkas på olika sätt. Att det finns mycket som familjer kan göra i hemmet när det kommer till läsning, läsvanor och förebyggande av läs- och skrivsvårigheter har konstaterats av bland annat Pavey (2019) samt Numminen och Sokka (2017). En annan undersökning som också stöder detta har gjorts av Silinskas, Torppa, Lerkkanen och Nurmi (2020), som behandlar läsning mellan föräldrar och barnet där läsningen kan vara ett medel för barnet att nå en god läsförståelse. Till god läs- och skrivutveckling, som innefattar läsförståelse och språklig medvetenhet, hör också fonologisk medvetenhet, ordförråd och bokstavskänedom (Taube, 2007), sådana färdigheter som i sin tur krävs i skolan.

Läs- och skrivsvårigheter är ett område som det forskats mycket i. Det är viktigt att barn utvecklar en god läs- och skrivfärdighet eftersom barnet kommer att behöva det genom hela skolgången och senare i livet. Färdigheten får barnet via skolan men hemmets roll ska inte underskattas (Leppänen, Aunola, Niemi & Nurmi, 2007). Enligt Pavey (2019) kan situationen i hemmet vara utmanande om det finns vuxna som själva har läs- och skrivsvårigheter och det kan vara svårt att hjälpa sitt barn i ett

förebyggande syfte för att lätta på svårigheterna och skapa förutsättningar för att barnet ska utveckla en god läs- och skrivfärdighet.

Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen och Siiskonen (2020) som har forskat i ärftliga anlag menar att Finland är ett föregångsland när det kommer till forskning inom läs- och skrivsvårigheter. Pavey (2019) är en av de forskare som har fokuserat mycket på vad daghem, förskolor och skolor kan göra för att hjälpa barn under skolåldern och de barn som har risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Också Karlsson (2003) har forskat i förebyggande arbete i förskolan och han beskriver hur förskolor (daghem i Finland) arbetar för att hjälpa barn med läs- och skrivförståelse och hur de arbetar med barn som man ännu inte upptäckt att har läs- och skrivsvårigheter. Kjeldsen (2019) har undersökt hur systematisk språklek och tidig läs- och skrivutveckling kan användas från förskola till årskurs nio. Forskning av Höien och Lundberg (2013) fokuserar på definitionen läs- och skrivsvårigheter, genernas betydelse och på förebyggande arbete.

I och med att det finns relativt lite forskat om hur läsvanorna ser ut i hem där det finns läs- och skrivsvårigheter är syftet med denna studie att fylla denna kunskapslucka genom att granska hurdana läsvanor familjen har i sitt hem och hur de satsar på läsning. Mina egna erfarenheter med att jobba med barnfamiljer och se deras läsvanor är ett motiv för studien och jag ser i mitt jobb att det finns mycket information om olika sätt hur vuxna kan jobba med barn, men att föräldrar inte gör det, speciellt inte föräldrar som själva har läs- och skrivsvårigheter. Mina övriga insikter är att föräldrar som själva har positiva erfarenheter av sina egna läs- och skrivsvårigheter, till exempel att de fått hjälp och att de jobbat bort många av sina svårigheter, är mer benägna att hjälpa sina barn, men om föräldrarna själva har grav läs- och skrivsvårigheter är det sannolikt att de inte kan eller är intresserade av att hjälpa. Eftersom mycket av förebyggande arbete av läs- och skrivsvårigheter kan göras i hemmet, är infallsvinkeln för denna studie att granska läsvanorna i hemmet. En annan infallsvinkel är att se på skillnaderna i läsvanorna mellan familjerna där det finns läs- och skrivsvårigheter och där det inte finns det.

Denna studie baseras på data från det tudelade ILS-projektet vid Niilo Mäki Institutet. Den ena delen i projektet fokuserar på läsning, skrivning och benämning och den andra delen på självreglering, beteende och uppmärksamhet. Syftet med ILS-projektet är

bland annat att få kunskap om inlärningssvårigheter i finlandssvenska skolor och daghem.

1.2 Avgränsning

Denna avhandling fokuserar på familjers läsvanor. I avhandlingen används en bakgrundsblankett från Niilo Mäki Institutet projekt *Inläring och Stöd* (ILS) och från den har jag valt att avgränsa de frågor som berör läsning och läsvanor bland föräldrar. Jag har valt att ta med både familjer där det finns läs- och skrivsvårigheter i familjen och där det inte finns det, för att få fram skillnader på hur läsvanorna ser ut mellan föräldrar som uppgett att de har läs- och skrivsvårigheter och dem som uppgett att de inte har läs- och skrivsvårigheter. Jag har också gjort en avgränsning genom att bara ta med de frågor som i bakgrundsblanketten berör föräldrarna och deras egna läsvanor, inte vad respondenterna svarat om barnen.

1.3 Centrala begrepp

Två centrala begrepp som definieras i avhandlingen är *läs- och skrivsvårigheter* och *läsvanor*. Läs- och skrivsvårigheter används som en övergripande term men begrepp som specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi används också. Höien och Lundberg (2013) definierar läs- och skrivsvårigheter som en neurobiologisk dysfunktion som också försvårar tillägnandet av fonologiska delfärdigheter som behövs för god läsutveckling. De menar att ett av primärsymptomen vid läs- och skrivsvårigheter är enligt forskarna svårighet att läsa ord snabbt och korrekt. Höien och Lundberg (2013) menar att även om personer med läs- och skrivsvårigheter klarar av att läsa enskilda ord korrekt är avkodningsprocessen både resurs- och tidskrävande för dem. Forskarna menar vidare att de sekundära symtomen är dålig läsförståelse, dåligt självförtroende och socio-emotionella anpassnings- och beteendeproblem. Personer med läs- och skrivsvårigheter kan uppleva läsningen som en enorm mental ansträngning, och att läsningen i sin tur ger så lite i utbyte att det är bättre att låta bli (Höien & Lundberg, 2013). Detta, påpekar Höien och Lundberg (2013) betyder att det

finns en stor risk för barn att råka in i en ond cirkel som kan vara svår att ta sig ur och för att få en automatiserad ordavkodning krävs mycket träning. Det bör också poängteras att man inte talar om läs- och skrivsvårigheter förrän barnet har fått en diagnos av en läkare, vilket oftast görs då barnet har passerat förväntad ålder för att lära sig läsa flytande, det vill säga då barnet är nio till tio år och går i tredje klass och före det talas det om att det finns en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Höien & Lundberg, 2013). Pavey (2017) menar att det är viktigt att poängtera att fastän det finns tecken på läs- och skrivsvårigheter kan man inte med säkerhet konstatera det innan barnet kan förväntas kunna läsa flytande. I kapitel två går jag närmare in på teorin kring läs- och skrivsvårigheter.

Med *läsvanor* avses hur föräldrar själva läser och hur de läser för sina barn, hur många böcker familjen har hemma, hur läsningen fungerar på fritiden och att det finns olika typer av litteratur för barnet att tillgå (Bjar, 2006). I kapitel tre gör jag en noggrannare utredning av *läsvanor*.

1.4 Disposition

Denna avhandling består av sex kapitel varav det första kapitlet behandlar val av forskningsområde, avgränsning, centrala begrepp och studiens upplägg. Kapitel två består av läsutveckling och läs- och skrivsvårigheter och i kapitel tre beskrivs *läsvanor*. I kapitel fyra presenteras syftet med studien mer ingående, de forskningsfrågor som är grunden till studien och om metoderna som använts. I kapitel fem redovisar jag för resultaten och kapitel sex består av en sammanfattande diskussion samt förslag till fortsatt forskning.

2 Läsutveckling och läs- och skrivsvårigheter

I detta kapitel av avhandlingen beskrivs en god läsutveckling eftersom det är viktig för studien att förstå grunden till hur olika läsvanor uppkommer. Vidare presenteras också riskfaktorer för och ärftlighet av läs- och skrivsvårigheter.

2.1 Kännetecknen för en god läsutveckling

Höien och Lundberg (2013) konstaterar att läsning består av avkodning och förståelse. Via avkodning känner barnet igen, kan uttala och förstå ordets mening. Det handlar enligt Höien och Lundberg (2013) också om en igenkänning eftersom varje gång läsaren stöter på ett ord stärks minnesbilden av ordet. Lyytinen med flera (2010) visar i sin undersökning att barn som har en risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter har förseningar i språkutvecklingen som barn utan svårigheter jobbat bort före tre och ett halvt års ålder.

Pavey (2017) konstaterar att då det kommer till den fonologiska medvetenheten, som oftast är mycket svag hos personer med läs- och skrivsvårigheter, handlar det om att uppfatta, känna igen och använda språkets ljud i ord, vilket börjar utvecklas redan då ett barn är nyfött och då barnet hör olika ljud. Brister i det fonologiska inre medvetandet och i minnet påverkar förmågan att förstå det man läser, eftersom början av meningen glömts bort då man kommit till slutet av ordet eller meningen (Takala & Kontu, 2006). Frost, Madsbjerg, Niedersöe, Olofsson och Möller Sörensen (2005) beskriver i sin undersökning att det hänger på de fonologiska kunskaperna då barnet lär sig läsa. Resultatet från Frost et. al (2005) undersökning, som är förankrad i det svenska skolsystemet, att semantiska variabler, intresset för böcker vid tre års ålder och den fonologiska medvetenheten i sex års ålder förutspår läsningens utveckling vid en ålder på sexton år. Den fonologiska medvetenheten i sex års åldern verkade ha den största inverkan på läskunnigheten i årskurs två jämfört med semantiska variabler i åldern tre. Schneider, Roth och Ennemoser (2000) gjorde en stor upptäckt då de i sin forskning, som handlade om att man tränade fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom bland barn med risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter, märkte att träningsprogrammen verkligen var effektiva på dessa barn. Detta stärks också av

Elbro och Petersen (2004) som presenterar sina undersökningsresultat genom att konstatera att övningar i fonologisk medvetenhet har en långvarig positiv effekt för läsning. Detta kallar Elbro och Petersen (2004) som en så kallad Matteus effekt, det man jobbar på resulterar till mer positiva resultat. I deras studie framkom att de barn i risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter var snabbare att lära sig läsa då de gick i första klass, eftersom de fått träning i fonologisk medvetenhet och det visar på att något som repeteras och övas ger resultat och bidrar till ett ökat intresse (Elbro & Petersen, 2004).

2.2 Läs- och skrivsvårigheter

Det uppskattas att fem till tio procent av skolbarn i Finland har läs- och skrivsvårigheter (Jehkonen, Saunamäki & Hokkanen, 2019). Pavey (2017) menar att om föräldern är orolig för att barnet har en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter kan man fundera över varningstecken som barnets ointresse för böcker, att barnet undviker språklekar eller behöver lång tid på sig med uppgifter med bokstäver och ord. Det kan också handla om att barnet har svårt att komma ihåg namn på saker eller behöver längre tid än förväntat för att hitta ord, har svårigheter med korttidsminnet, blandar ihop ord eller har ett omoget språkmönster som till exempel att barnet talar med korta meningar eller har ett begränsat ordförråd. Varningstecken kan också enligt Pavey (2017) vara svårigheter med att upprepa enkla rytmsekvenser som stampas eller klappas, eller svårigheter att lära sig eller att komma ihåg språkljud eller bokstäver. Viktigt att poängtera, menar Reid (2011), är att barn med läs- och skrivsvårigheter ofta är bra på att diskutera. Enligt Taube (2007) kan ett barn med läs- och skrivsvårigheter ha svårigheter att kunna samla tankarna till och med för en kort stund. Händer detta dagligen märker barnet ofta att hens förmåga inte räcker till vilket därmed kan bidra till obehagliga upplevelser vid läsning. Detta kan i sin tur leda till att barnet gissar orden vid läsning och hittar på strategier för att undvika läsning. Numminen och Sokka (2009) menar att vuxna ska vara uppmärksamma om talet inte har kommit igång vid två och ett halvt år, om barnet har svårt att vänta på sin tur och kontrollera sina impulser, om barnets lekförmåga inte utvecklats till fantasilek, om en femåringens språk är svagt med korta meningar eller om denna använder orden fel, om barnet ännu vid fem års ålder inte tar kontakt med andra barn eller inte kan använda

sax, tandborste eller gaffel. Andersson (2006) påpekar att det som i slutändan avgör hur läs- och skrivsvårigheter utvecklas, är den träning och de hjälpmedel barnet får tillgång till och när hen får den hjälp. Det spelar alltså en stor roll för barnets läsutveckling vad som görs i barnets omgivning och familj.

2.3 Ärftlighet och gener

Pavey (2017) konstaterar att ärftligheten för läs- och skrivsvårigheter anses ligga på ungefär 50 procent, men att det ibland dock förekommer läs- och skrivsvårigheter hos en individ utan att de har konstaterats i släkten. Detta kan bero på en spontan genmutation, men det kan också betyda att informationen om läs- och skrivsvårigheter i släkten saknas (Pavey, 2017). Det är ett faktum att läs- och skrivsvårigheter går i släkten påpekar Lundberg (2003) men att man inte alltid vet om det rör sig om ett socialt eller genetiskt arv. Reid (2011) konstaterar att det finns en risk på 40 procent att en som utvecklar läs- och skrivsvårigheter om pappan har det och därför är ärftlighetsaspekten inom läs- och skrivsvårighetsforskning en användbar indikator. Man ärver inte läs- och skrivsvårigheter, man ärver en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter, vilket Bjar och Liberg (2003) menar är viktigt att poängtera. Numminen och Sokka (2009) konstaterar i likhet med de tidigare forskarna att föräldrars gener ibland leder till att barnet får specifika läs- och skrivsvårigheter. Ahonen, Aro, Lerkkanen och Siiskonen (2020) påpekar att man i tidigare undersökningar inte kände till att läs- och skrivsvårigheter kom från en eller från flera gener. Nu, menar forskarna, vet de att en stor del av läs- och skrivsvårigheter kan betraktas som komplexa, men att det från vissa släkter har hittats läs- och skrivsvårigheter orsakade av bara en gen, vilket är ovanligt.

Numminen och Sokka (2009) har undersökt den ärftliga aspekten med läs- och skrivsvårigheter och konstaterat att den kan ha två sidor. Det kan å ena sidan finnas en förståelse för barnets svårigheter i och med att föräldern kan känna igen sig och därmed stöda barnet på ett annat sätt. Å andra sidan kan barnets svårigheter kännas obehagliga och svåra för föräldern att upptäcka och handskas med i och med egen läs- och skrivsvårighet. Däremot menar forskarna att många av de som idag är vuxna är

odiagnostiserade och att det är få av dem som varit medvetna om sina inlärningssvårigheter och överkommit dem. Många vuxna vet inte heller att svårigheterna beror på läs- och skrivsvårigheter. Vidare påpekar Numminen och Sokka (2009) att det är vanligt att föräldern tänker att hen var likadan, att inget gjordes och att hen klarat sig helt bra.

2.4 Tidiga riskfaktorer för att utveckla läs- och skrivsvårigheter

Snowling och Melby-Lervåg (2016) påvisade i sin undersökning att barn som mellan spädbarnsålder till cirka tre års ålder har en långsammare språk- och talutveckling är i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Denna sena utveckling fortsätter under förskoleåldern men utvecklar då också ett svagt fonologiskt minne och dessa svårigheter kan förmildras under lågstadieåldern menar Snowling och Melby-Lervåg (2016). Forskarna kom också fram till att barn i riskzonen tenderar att ha föräldrar med lägre utbildning (Snowling & Melby-Lervåg, 2016). Lundberg (2003) konstaterar att det är pojkar som är födda sent på året och med föräldrar som har en låg socioekonomisk ställning som ligger i riskgruppen. Andersson (2006) skriver att ju tidigare man upptäcker barn som är i riskzonen desto bättre hjälp får barnet men att det negativa med att vänta är att det kan bli en spiral som leder till att barnet halkar efter i skolan. Pavey (2017) ger en lista på fem punkter som man kan tänka på när det kommer till de barn som är i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter:

1. Identifiera barnet.
2. Var uppmärksam på den fonologiska medvetenheten och bokstavskänningen.
3. Koppla ihop det som nya barnet lär sig till något som hen redan känner till.
4. Ge barnet möjlighet att bli självständig.
5. Erbjud hjälp vid behov.

Van der Leij (2013) menar i sin forskning att fastän det sätts in tidiga och lyckade interventionsprogram för barns läsande, hindrar det tyvärr inte barnen att bli mycket dåliga läsare där effekten istället blir en fråga om nivå istället för prevention. Däremot menar Van der Leij (2013) att det är svårt att dra dessa slutsatser eftersom interventionerna i hans undersökning kan ha varit för kortvariga. När man arbetar med

tidig identifiering av läs- och skrivsvårigheter och tidigt insatta åtgärder förutsätter det att man också har effektiva preventiva metoder (Höien & Lundberg, 2013). Läs- och skrivsvårigheter ska man börja jobba med tidigt menar också Lyytinen och Lyytinen (2006), detta på grund av att brister i läsfärdigheten senare kommer till uttryck i hur barnet lär sig det skrivna språket. Barn är ofta från början nyfikna och intresserade av att öva sina läsfärdigheter även om barnet kanske inte kan läsa och det är speciellt viktigt att hålla kvar detta intresse och motivationen till det skrivna språket (Lyytinen & Lyytinen, 2006).

Van der Leij (2013) menar att barn som är i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter stöter på hinder redan när det kommer till att lära sig alfabetets grunder, vilket kan bero på att det finns lite erfarenheter av och tillgång till litteratur i hemmet. Föräldrar kanske inte heller ser barnets behov vilket kan leda till att dessa barn inte snappar åt sig bokstäver, små ord eller symboler vilket ger dem en inblick i att ord kan ha en mening (Van der Leij, 2013).

3 Läsvanor

Detta kapitel behandlar betydelsen av goda läsvanor tillsammans med läsvanor i hemmet.

3.1 Vikten av föräldrarnas satsningar på läsning

Det är speciellt hemmiljön som är viktig för barnets språkutveckling eftersom barnet i den bygger upp sitt ordförråd, sin ordförståelse och barnet ska där tolka och förstå intryck och ord menar Lindell (1996). Det är inte bara läsandet som är viktigt, utan också att man talar med barnet, och lyssnar på vad hen berättar (Lindell, 1996).

De vuxna i familjen kan själva ha läs- och skrivsvårigheter och därmed eventuellt ha begränsade resurser att hjälpa sitt barn med läsning (Aunola, Heinonen & Leppänen, 2020). Ahvenainen och Holopainen (2005) anser att barns språk är viktigt i allt barnet lär sig och att det hjälper barnet att få en bild av världen. Tillsammans med hemmet, daghemmet och/eller förskolan har barnet enligt forskarna den bästa chansen att utvecklas inom språk- och läsutvecklingen. De poängterar också att det är i växelverkan som barnets språk utvecklas. Barn är i en bättre position att lära sig om hen blir läst för och vars arbete med språk uppskattas av vuxna och därmed får delta i en dialog med den vuxna (Ahvenainen & Holopainen, 2005). Silinskas med flera (2012) presenterar i sin undersökning att barns läsfärdighet förknippas med hur ofta föräldrarna själva läser och inverkar på hur ofta föräldrarna läser tillsammans med sitt barn. Forskarna konstaterar att ju bättre kunskaper i läsning av ord ett barn har, desto oftare har antagligen föräldern läst för barnet och detta kan bero på att barn i daghemsålder med bra ordförståelse är mer intresserade av läsrelaterade aktiviteter. Silinskas med flera (2012) menar att orsaker till att föräldern läser med sitt barn redan då barnet är under skolåldern kan vara att föräldern verkligen ser att barnet har svårt med avkodning och bokstäver. En annan orsak kan vara respons av läraren om vad barnet i skolan presterar vilket leder till att föräldern engagerar sig mer i barnet och ger tid för läsning tillsammans med barnet, påpekar Silinskas med flera (2012). Undersökningen visar också att då föräldrar lär sitt barn att läsa bidrar det till utvecklingen av läsning men endast bland pojkar (Silinskas med flera, 2012).

Van der Leij med flera (2013) påpekar i sin studie att läs- och skrivsvårigheter är överrepresenterade hos barn där minst ena föräldern eller andra närstående i släkten har läs- och skrivsvårigheter, så kallad familjerisk. I studien konstaterade forskarna att brister i föräldrars läsning och snabb seriell benämning påverkade det egna barnets risk för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Detta bekräftas av Bonifacci, Montuschi, Lami och Snowling (2013) som noterar att föräldrar till barn med läs- och skrivsvårigheter har en sämre läsfärdighet när det kommer till läshastighet, korrekt läsning, fonologisk medvetenhet och verbala uppgifter, men inga skillnader i det icke-verbala språket, barnets IQ eller i testet för att mäta föräldrarnas arbetsminne. Forskarna hittar inte heller en skillnad om barnets svårigheter korrelerar med svårigheterna hos någondera föräldern. Däremot hade ingen av föräldrarna i studien (Bonifacci med flera, 2013) tidigare testats för läs- och skrivsvårigheter, men mer än hälften av dem presterade under standardnivå. Vidare konstaterar forskarna att föräldrars svaga tidigare läsupplevelse tillsammans med svårighet med sin egen läsning och verbala domän kan leda till en ond spiral vilket gör det svårt för dem att eventuellt hjälpa sina barn med läxläsningen. Föräldrar till skolålders barn med läs- och skrivsvårigheter kan stå inför uppgiften att hjälpa sina barn med läxor, vilket forskarna kom fram till att är något som föräldrarna har svårt med (Bonifacci med flera, 2013). Pavey (2017) konstaterar liknande, att föräldrar kan uppleva att det är svårt att hjälpa sitt barn och kan känna igen drag av sina egna svårigheter hos barnet och att det är lättare att förstå sig på svårigheterna. Föhrer och Magnusson (2010) påpekar att föräldrar som själva har läs- och skrivsvårigheter av förståeliga skäl inte har hjälpt sitt barn med läxor men att de däremot kan ha en förståelse för svårigheterna som barnet har. Numminen och Sokka (2009) lyfter fram en annan poäng, den att föräldrar kan känna en skam över sitt barns svårigheter.

Lyytinen och Lyytinen skriver (2006) att det är viktigt med förståelse och känslor då föräldrar hjälper sitt barn som har svårigheter. Selikowitz (2004) påpekar dock i likhet med Numminen och Sokka (2009) att det finns en risk för att föräldrar kan känna skam över barnets svårigheter och få starka känslor över att lära barnet att överkomma sina svårigheter. Föräldrar kan av andra utsättas för sårande kommentarer om barnet och också här måste föräldrar hitta sätt att tampas med det och det är viktigt att man som förälder accepterar barnets svagheter (Selikowitz, 2004). Pavey (2017) är inne på samma linje som Selikowitz (2004), att det känslomässiga stödet är oerhört viktigt för

barnet och att ett gott självförtroende är speciellt viktigt för ett barn med läs- och skrivsvårigheter. Det kan bli en god spiral av framgång, eller en ond spiral av konstant misslyckande, som förstärks genom att barnet försöker undvika misslyckandet genom att undvika utmaningar (Pavey, 2017). Selikowitz (2004) påpekar att barnet utvecklar självförtroende av sina föräldrar och att om föräldern har ett gott självförtroende är barnet mer benäget att också utveckla ett gott självförtroende.

Reid (2011) beskriver att det kan vara väldigt hårt för föräldrar att barnet har svårigheter att läsa, men att det bästa en förälder kan ge är genuint beröm och ny motivation. Föräldrar har en väldigt stor roll när det kommer till att stöda barnet i aktiviteter som inte är tävlingsinriktade (eftersom just det kan bidra till mer stress och trötthet), men också sömn och vila. Selikowitz (2004) menar att det kan vara bra att barnet har en hobby där man tillhör en grupp, för att barnet ska få uppleva att hen hör hemma någonstans. Hemmets roll är att utveckla barnets styrkor och hitta strategier som passar just det barnet. Andersson (2006) tillägger att föräldern ska berömma barnet, ligga steget före för att undvika onödiga konflikter och skapa ett gott självförtroende hos barnet. Att föräldrar ska stöda barns lärande och självkänsla bekräftar Numminen och Sokka (2009). De påpekar också att föräldrar ofta själva märker om barnet har extra svårigheter och att förväntningarna ska vara realistiska till vad barnet klarar av, men att det viktigaste hemmet och föräldern kan ge är kärlek. Lindell (1996) tillägger att hemmiljön ska vara trygg, uppmuntrande och accepterande eftersom en positiv miljö kan lindra svårigheterna. Numminen och Sokka (2009) konstaterar att förhållandet mellan föräldern och barnet också kan vara komplicerat i och med att föräldern kan uppleva att barnet inte klarar sig utan hens hjälp eller att beroendeförhållandet mellan barnet och föräldern gör det svårt att se barnets utveckling. Enligt Aunola, Heinonen och Leppänen (2020) är det viktigt att föräldrar deltar i och visar intresse för lärandet och skolgången till exempel genom att läsa för och med barnet och vara en modell för barnet. Det finns tyvärr indikationer på att även om föräldrar gör detta, är det inte alltid till nytta och i värsta fall kan det få en motsatt effekt eftersom det av barnet kan upplevas som kontrollerande.

En studie av Silinskas, Torppa, Lerkkanen och Nurmi (2020) betonar läsningen mellan mamma och barn. De menar att läsning tillsammans är viktigt för att barnet ska utveckla en god läsförståelse och en god vokabulär. I studien framgick att det var specifikt

bokstavskännedomen som korrelerade med att mamman lär sitt barn läsa och den gemensamma läsningen. Resultaten visar också att om mamman tycker att barnet har en talang för läsning och skrivning och om hon har en positiv uppfattning om barnets kunskaper i skolan är det mer sannolikt att hon lär barnet läsa redan då barnet varit litet.

3.2 Läsvanor i hemmet

Läsvanor kan se olika ut i olika hem där det i läsvanor kan ingå att föräldrar själva läser eller att de läser för sina barn. Lyytinen och Lyytinen poängterar (2006) att det är viktigt att det redan i det treåriga barnets hemmiljö finns aktiviteter som utvecklar läsfärdigheten. Detta gäller speciellt barn som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Snowling och Melby-Lervåg (2016) definierar litteraturkulturen i hemmets miljö genom faktorer som föräldrars och barns attityd till läsning, föräldrars egna läsvanor men också hur länge föräldrarna läser för barnet. Lundberg (2003) påpekar att i familjer där vuxna aldrig läser, och inte heller värderar läsning, ska man inte räkna med att följande generation uppnår en hög läsfärdighet. Frost et.al (2005) frågade i sin undersökning föräldrar om barnets intresse för böcker. De kom fram till att det är väldigt viktigt med ett intresse redan för bilderböcker då barnet är under skolåldern och att det hade en positiv effekt som varade upp till årskurs nio.

Taube (2007) har studerat vilken betydelse som högläsning har för barnets senare läsutveckling med tanke på att många föräldrar läser högt för sina barn. Hon påpekar att det mest uppenbara resultatet är effekten på barnets ordförråd eftersom det i böcker finns ord som barnet aldrig annars skulle stöta på. Via högläsningen blir barnet van vid hur meningar och berättelser byggs upp, men också att böcker ger spänning och glädje. Lundberg (2003) beskriver också högläsning som effektivt eftersom det ger ett större ordförråd och en ökad motivation att läsa själv. Seth med flera (1997) konstaterar samma effekt då föräldern via högläsning tidigt använder svåra ord och leker med alfabetet och orden. Pavey (2017) anser att man i hemmet regelbundet ska läsa högt, speciellt om det finns en oro kring läs- och skrivutvecklingen. Också Bonnier (2001) konstaterar att ett av de bästa sätten att hjälpa ett barn är att läsa högt för det och att det är via högläsningen som barnet lär sig sambandet mellan bokstäver

och ljud och mellan ord och dess mening. Takala och Kontu (2006) instämmer också med att ett intresse för böcker och skriftspråk väcks hos barnet då den vuxna läser för barnet medan Liberg och Bjar (2003) påpekar att högläsning ger barnet en föreställning om hur berättelser är uppbyggda.

I sin undersökning har Snowling och Melby-Lervåg (2016) undersökt hur litteraturmiljön i hemmet ser ut hos familjer där det finns en förälder som har läs- och skrivsvårigheter och hur den skiljer sig från familjer i vilka det inte förekommer dessa svårigheter. I resultaten av undersökningen kom de fram till att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter erbjuder andra bok- och läsupplevelser än föräldrar som inte har läs- och skrivsvårigheter. En orsak till detta kan vara föräldrarnas utbildningsnivå. De märkte att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter hade en lägre utbildningsnivå och de att läste mindre för sig själva. Johnson, Bornman och Alant (2010) visar i sin undersökning att barn utan läs- och skrivsvårigheter ofta läser självständigt, medan barn med läs- och skrivsvårigheter sällan eller aldrig läser självständigt. Barn utan läs- och skrivsvårigheter läser dock mer spontant tillsammans med sina föräldrar till skillnad från barn med svårigheter, menar Johnson, Bornman och Alant (2010). Vidare påpekar forskarna att 40 procent av barnen i undersökningen utan läs- och skrivsvårigheter läser böcker självständigt medan inga av barnen med läs- och skrivsvårigheter gör det. Även om barn med eller utan läs- och skrivsvårigheter har liknande hemförhållanden när det kommer till läsvanor visar resultaten tydligt att barn med läs- och skrivsvårigheter läser mindre självständigt och engagerat än barn utan läs- och skrivsvårigheter och att barn utan läs- och skrivsvårigheter blir bättre läsare eftersom de läser mer, konstaterar Johnson, Bornman och Alant (2010). Barn utan läs- och skrivsvårigheter är mer involverade i läsningen än barn med läs- och skrivsvårigheter (Johnson, Bornman & Alant, 2010).

Barn som inte läser vid cirka fem års ålder är enligt en undersökning gjord av Silinskas, Parrila, Lerkkanen, Poikkeus, Niemi och Nurmi (2010) mer benägna att ha mammor med en lägre utbildningsnivå. Mammor läser också oftare för det förstfödda barnet vilket visar att barnets födelseordning har en inverkan på läsinläringen hen får av mamman. Vidare påpekar Silinskas med flera (2010) att ju oftare läsning sker tillsammans i hemmet desto bättre är barnens läsfärdighet då barnet börjar förskolan.

Enligt Lehl, Evangelou och Sammons (2020) kan en god heminlärningsmiljö för ett litet barn ha effekter ända till andra stadiets utbildning för barnet.

4 Metod

I detta kapitel presenteras syftet med studien tillsammans med de två forskningsfrågorna. Därefter beskrivs val av metod och den datainsamling som används som bakgrund för studien. Vidare behandlas projektet InLärning och Stöd (ILS-projektet), dess datainsamling och reliabilitet samt validitetens inverkan på studien. Slutligen diskuterar jag etiska aspekter som beaktats i studien.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att visa på läsvanor i hemmet hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte förekommer läs- och skrivsvårigheter.

För att nå mitt syfte ställer jag följande forskningsfrågor:

1. Vilka är läsvanorna i familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter?
2. Vilka skillnader i läsvanorna finns det mellan familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det?

4.2 Projektet *InLärning och stöd* (ILS)

Jag är intresserad av att undersöka om det finns skillnader i läsvanor mellan familjer som uppgett att de har läs- och skrivsvårigheter jämfört med dem som inte har det. Utgående från analysen av mitt material drar jag en slutsats om skillnaderna mellan läsvanor i hemmen och granskar också dessa skillnader närmare.

Datamaterialet till den empiriska undersökningen som gjorts av Niilo Mäki Institutet för projektet *InLärning och Stöd (ILS-projektet)* som pågick mellan åren 2015–2018 i Svenskfinland. Projektet finansierades av stiftelsen Brita Maria Renlunds minne sr., Svenska Folkskolans vänner och Svenska Kulturfonden. Niilo Mäki Institutet är ett institut med fokus på lärande och inlärningssvårigheter och lägger stor fokus på forskning och undervisning och också ger ut material. ILS-projektets undersökning

delades in i två områden; den ena delen fokuserade på läsning, skrivning och benämning och den andra fokuserade på självreglering, beteende och uppmärksamhet. Motsvarande undersökning inom området har inte tidigare utförts i samma omfattning med barn från hela Svenskfinland. Båda delarna i detta projekt har som målsättning att samla ihop forskningsmaterial och från det utveckla kartläggning- och stödmaterial för barn som har inlärningssvårigheter och som går i finlandssvenska daghem och skolor. Omfattande bakgrundsdata om familjers språkbakgrund och läsvanor samlades in via frågeformulär som vårdnadshavare fyllde i och lämnade in till forskarna. Delar av data ur denna bakgrundsblankett har jag använt som material för min egen avhandling. De kvantitativa och kvalitativa data som är relevanta för denna undersökning har tagits fram av forskare vid Niilo Mäki Institutet och av mig och det kvantitativa data har analyserats deskriptivt.

4.3 Datainsamling

Under höstterminen 2015 och vårterminen 2016 samlade forskarna inom ILS-projektet in bakgrundsdata om barns läs- och skrivförmåga. Därtill samlades bakgrundsinformation från barnens vårdnadshavare. Bakgrundsblanketten kunde fyllas i av vårdnadshavarna antingen i pappersformat eller elektroniskt. Därefter skickades blanketterna tillbaka till forskarna på Niilo Mäki Institutet.

Bakgrundsblanketten på elva sidor behandlade information om barnets bakgrund, bland annat språket på småbarnspedagogiken, förskolan och skolan där barnet har gått eller där barnet går, om skolformen och fritidsaktiviteter samt annan fakta om barnet, bland annat om det finns läs- och skrivsvårigheter inom barnets släkt. I blanketten fanns också frågor om barnets språkbakgrund, medievanor och om läsningen i hemmet.

För denna studie har jag använt mig av följande frågor från ILS-projektets bakgrundsblankett och av svaren på dessa:

1. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället skönlitteratur?*

2. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället facklitteratur?*
3. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället serietidningar?*
4. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället tidningar i pappersformat?*
5. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället tidningar i digital format?*
6. *Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället annat?*
7. *Hur många böcker har ni hemma för vuxna och för barn?*
8. *I vilken ålder var barnet när du (föräldern) började läsa för henne eller honom?*
9. *Hur ofta besöker ni (förälder-barn) biblioteket?*
10. *Hur ofta ber barnet att ni ska läsa tillsammans?*
11. *Hur ofta läser ni (förälder-barn) tillsammans böcker?*
12. *Hur ofta läser ni (förälder-barn) tillsammans serietidningar?*
13. *Hur ofta läser ni (förälder-barn) tillsammans andra tidningar?*
14. *Hur ofta läser ni (förälder-barn) tillsammans texter på dator?*
15. *Vem läser med barnet?*

Jag har valt att utgå från dessa frågor eftersom de tangerar föräldrarnas läsvanor bäst. I bakgrundsblanketten på fråga sex *hur ofta läser du (föräldern) annat*, fanns det en möjlighet för respondenten att själv fylla i vad annat hen läser. Se ett utdrag av bakgrundsblanketten i Bilaga 1.

4.4 Databearbetning och analys

För denna studie har jag gjort en deskriptiv dataanalys och angett frekvenser, procentuella fördelningar och korstabeller för att beskriva resultatet. En deskriptiv analys är relevant för denna avhandling för att visa på frekvenser (se Djurfeldt & Barmark, 2009) och förekomster. Metoden gynnar analysen av ett stort datamaterial (se Ejasson, Gilljam, Oscarsson, Towns & Wängnerud, 2019), i detta fall var det frågan om ett datamaterial som omfattar 572 respondenter. Utgående från denna studie kan det som Djurfeldt och Barmark (2009) nämner som mekanisk räkning inte ses som något negativt, snarare som ett bra sätt att analysera stora data. Datainsamling är det

första steget i en kvantitativ analys, det andra steget är då data analyseras och det tredje är tolkningen av data (Trost, 2012).

Jag har analyserat mina data kvantitativt med hjälp av statistikprogrammet SPSS. Med SPSS gjorde jag en deskriptiv analys för att få veta hur många av respondenterna som angett sig ha läs- och skrivsvårigheter och hur många av respondenterna som inte har läs- och skrivsvårigheter. Eftersom det i bakgrundsblanketten fanns öppna tilläggsfrågor och respondenters egna svar har jag analyserat dem kvalitativt.

4.5 Reliabilitet och validitet

I och med att denna avhandling är ett samarbete med ILS-projektet är det viktigt att avhandlingens data stämmer överens med Niilo Mäki Institutet data. För att detta ska kunna garanteras har jag, som tidigare nämnts, samarbetat med forskare för institutet. Denna reliabilitet är ett mätinstrument för noggrannhet och precision (Carlström & Carlström-Hagman, 2006). I en avhandling är det viktigt att det finns denna slags noggrannhet och att läsaren av studien kan lita på att resultaten stämmer. Ett annat sätt för att försäkra sig om studiens reliabilitet är att den kan testas flera gånger, så kallad ”test-retest-metod” (Befring, 1994). Reliabiliteten och validiteten bekräftas i denna avhandling genom att jag samarbetat med Niilo Mäki Institutet.

Validiteten i en avhandling beaktas genom att se på om resultaten påverkats av andra faktorer och om det som ska mätas har mätts. Validiteten kan delas in i teoretisk validitet, alltså om att mäta resultatet utifrån en teori och empirisk validitet, där resultaten jämförs med andra forskningarna resultat. (Befring, 1994). Jag kan bekräfta att validiteten i denna studie har beaktats genom att jag jämfört denna avhandling med andra studier inom området som berör läs- och skrivsvårigheter och jag inser att populationen i min studie av personer med läs- och skrivsvårigheter är ganska liten. En teoretisk validitet är därmed gjord inom denna studie. I och med att denna studie både är kvantitativ och kvalitativ har reliabiliteten och validiteten beaktats genom att också analysera vilka andra aspekter som kunnat påverka data. Reliabilitet kan beskrivas som tillförlitlighet och att ifall en fråga i studien inte är reliabel saknar den också validitet, men att de båda däremot inte behöver vara höga (Bell, 2000).

Validitet kan handla om innehållsvaliditet, där mätningens innehåll ska representera det som mäts, prognostisk validitet som handlar om det som mäts kan förutsägas, begreppsvaliditet där utgångspunkten är en teori eller ett begrepp eller av ytvaliditet där man kort och ytligt mäter det avsedda (Carlström & Carlström-Hagman, 2006). I denna studie kan jag konstatera att både reliabiliteten och validiteten är beaktad genom datagranskning av forskare och jämförelse med andra studier. Via forskare vid Niilo Mäki Institutet är avhandlingens data genomgången och kontrollerat för eventuella fel. Bell (2000) påpekar också att validiteten och reliabiliteten kan kontrolleras genom att andra personer skulle nå samma resultat med samma mätinstrument.

Med tanke på denna studie kan jag konstatera att Niilo Mäki Institutet är en pålitlig forskningsplattform och därmed kan jag också fastställa att validiteten och reliabiliteten har beaktats av dem. Esaiasson med flera (2019) rekommenderar ett samarbete med andra observatörer just för att det kan höja validiteten. Vidare kan kvaliteten på en studie förbättras genom att det görs ett reliabilitetstest, något som ofta görs vid kvantitativa innehållsanalyser (Esaiasson med flera, 2019) och i min avhandling har jag gjort detta genom att tillsammans med forskarna arbeta med data.

4.6 Etiska aspekter

I vetenskapliga studier är de etiska aspekterna viktiga att ta i beaktande och anonymiteten bland respondenterna är en stor del av forskningsetiken. För respondenter är det viktigt att de ger sitt samtycke till att delta i studien, att de känner till syftet med studien och att de lovas anonymitet och konfidentialitet (Bell, 2000). De personer som deltar i studien måste vara säkra på att forskarens arbete uppfyller de forskningsetiska kraven (Ejvegård, 2009). I och med att jag för denna studie fick använda mig av ILS-projektets färdiga bakgrundsblankett och de data som sammanställts från blanketten garanteras därmed respondenternas anonymitet av forskarna vid Niilo Mäki Institutet. Jag kan konstatera att denna etiska synpunkt är beaktad och att det är omöjligt för mig att veta från var i Svenskfinland respondenterna kommer, eller känna till något som kan härledas till respondenterna.

Processen för datainsamlingsmetoden som ILS-projektet gjort har i korthet handlat om att kommunerna gett projektet forskningslov, skoldirektörerna har gett tillstånd att daghem och skola får delta i projektet, de enskilda skolorna har tagit ett beslut om deltagande varefter föräldrar kontaktades för tillstånd. Erlandsson och Sjöberg (2013) betonar att etiska frågor i alla studier inom forskning är viktiga och speciellt viktiga att tänka på om det handlar om att undersöka barn. På grund av detta är det viktigt att tänka på att föräldrarna i denna avhandling redan har garanterats anonymitet och att de i denna avhandling inte kan kännas igen. Eftersom det är barn som undersöks i *ILS-projektet* och barn indirekt behandlas i denna avhandling är det speciellt viktigt att tänka på de etiska aspekterna.

Befring (1994) talar om att data till en undersökning inte kan samlas in till varje pris inom forskningsetiken, där det som undersöks inte ska vara en dold observation, utan öppen för kontroller och insyn av andra. Check och Schutt (2012) nämner fem etiska principer man ska beakta i en studie: Studien ska inte skada respondenten, deltagandet i undersökningen ska vara frivilligt, deltagarna ska lovas anonymitet och konfidentialitet och till sist ska fördelarna med undersökningen övervägas. Jag kan konstatera att jag beaktat dessa fem etiska principer i avhandlingen.

5 Resultat

I kapitel fem presenteras undersökningens resultat. Resultaten redovisas i den ordningsföljd som frågorna de relaterar till var ställda på bakgrundsblanketten. Till sist redovisas svar på en öppen frågan om vem som läser med barnet.

5.1 Beskrivning av undersökningsgruppen

Det totala antalet som besvarat frågor i bakgrundblanketten om familjens språkbakgrund, läsvanor och intresse samt av förekomst av läs- och skrivsvårigheter i familjen är 572. Totalantalet för de som besvarat frågor om läs- och skrivsvårigheter varierar mellan 492 hos pappan och 504 hos mamman. Mitt intresseområde är att undersöka hur läs- och skrivsvårigheter tar sig till uttryck när det kommer till läsvanor i hemmet. Resultaten strävar efter att besvara på forskningsfrågorna: Vilka är läsvanorna i familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter? Vilka skillnader i läsvanorna finns det mellan familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det?

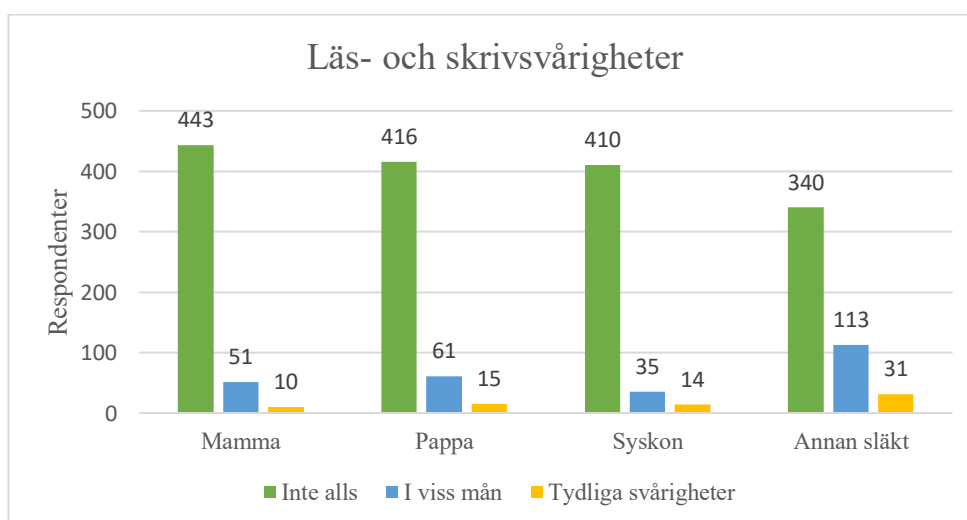
På basis av den information jag fått fram om förekomsten av läs- och skrivsvårigheter hos föräldrarna (n=489) skapade jag en variabel (se tabell 1) för två grupper: *svårigheter* (ena eller båda föräldern har *i viss mån* eller *tydliga svårigheter*) och *inga svårigheter* (ingendera föräldern har svårigheter).

I tabell 1 beskrivs pappornas och mammornas eventuella läs- och skrivsvårigheter. Med annan släkt menas far- och morföräldrar. I tabellen framkommer att 370 stycken av varken mammorna eller papporna hade svårigheter och att tretton stycken har någon form av svårigheter.

Tabell 1 Korstabell för mamman och pappans eventuella läs- och skrivsvårigheter.

N	Svårigheter	Fadern			Totalt
		Inte alls	I viss mån	Tydliga svårigheter	
Modern	Inte alls	370	49	12	431
	I viss mån	36	10	2	48
	Tydliga svårigheter	9	0	1	10
Totalt		415	59	15	489

I figur 1 nedan beskrivs mammornas, pappornas, eventuella syskons och övrig släkts eventuella läs- och skrivsvårigheter. Figuren beskriver förekomst av eventuella läs- och skrivsvårigheter och visar skillnaderna mellan mammor, pappor, syskon och annan släkt för att få en övergripande bild över hur svårigheterna skiljer sig mellan grupperna. Eftersom det är föräldrars läsvanor som undersöks i denna avhandling är det intressant att kort se fördelningen av svårigheter.



Figur 1 Förekomst av läs- och skrivsvårigheter hos respondenterna

Det kan konstateras (se figur 1) att 12,1 % av mammorna som besvarat frågan har någon form av läs- och skrivsvårigheter medan det är lite fler, 15,4 % av papporna som har läs- och skrivsvårigheter. När det kommer till syskon ligger andelen för dem som har läs- och skrivsvårigheter på 29,7 % och av annan släkt har 10,7 % läs- och

skrivsvårigheter. Totalt hade 12 av 572 respondenter i materialet läs- och skrivsvårigheter.

Bakgrundsfakta i figur 1 är representerade skilt för sig. Framöver kommer svarsalternativen *i viss mån* och *tydliga svårigheter* att slås ihop eftersom jag endast är intresserad av om det finns läs- och skrivsvårigheter, inte i vilken grad.

5.2 Läsvanor i familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter

Utgående från bakgrundsblanketten har jag valt att fokusera på de frågor som berör specifikt föräldrarnas insatser gällande läsvanorna i hemmet och därmed inte tagit med frågor gällande barnets läsning.

Till familjers läsvanor hör hur ofta och vad föräldrar läser själva. Andra läsvanor som jag väljer att lyfta fram är hur många böcker det finns i hemmet, i vilken ålder barnet var då föräldern med läs- och skrivsvårigheter började läsa för barnet, hur ofta de tillsammans besöker biblioteket, hur ofta barnet ber att de ska läsa tillsammans, vad de läser tillsammans och vem som oftast läser för barnet.

Av de föräldrar som har läs- och skrivsvårigheter läser de flesta (25,8 %) skönlitterära böcker ibland eller några gånger i månaden medan få av dessa föräldrar (2,4%) läser böckerna flera gånger per dag. Resultaten visar att lika många föräldrar läser en till två gånger i veckan som varje dag. Det är också fler föräldrar (15,3%) med läs- och skrivsvårigheter som aldrig eller sällan läser skönlitterära böcker än flera gånger per dag. Föräldrar med läs- och skrivsvårigheter (35,2%) läser mest facklitteratur en eller några gånger i månaden. När det kommer till läsandet av serietidningar är det klart flest föräldrar som aldrig eller sällan läser serietidningar (55,4 %) medan endast en liten andel (4,6 %) läser flera gånger i veckan eller varje dag. Däremot visar resultaten att det är fler föräldrar som varje dag läser andra slags tidningar än serietidningar (1,7 %). På basis av resultaten kan det konstateras att både föräldrar med och utan läs- och skrivsvårigheter läser mest tidningar i digital form varje dag och flera gånger om dagen (24,8 %). Endast en liten andel (8,3 %) läser aldrig, ibland eller en till två gånger i

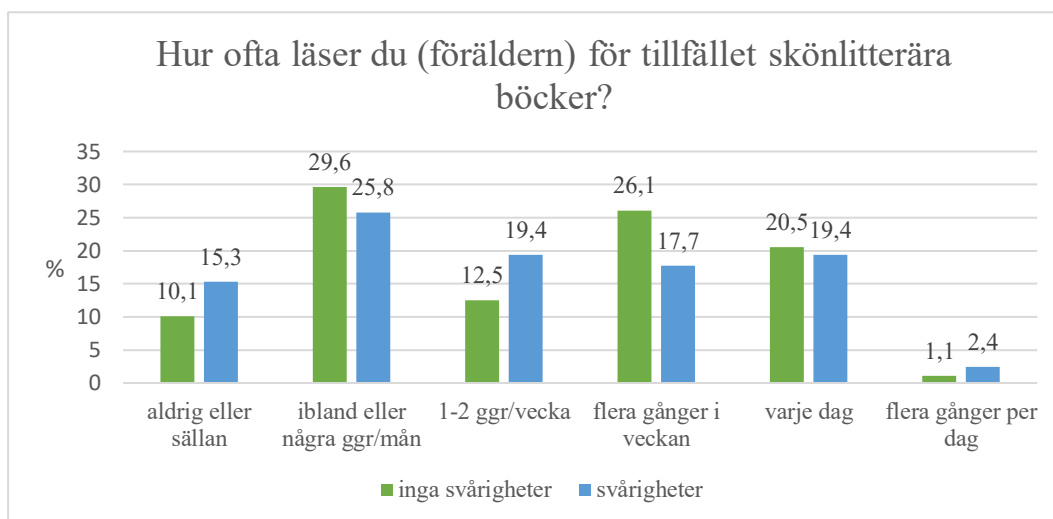
veckan tidningar digitalt. En orsak till detta kan vara på grund av att det finns många tidningsapplikationer för pekplattor som blivit populära, kanske på grund av ekonomiska skäl eftersom personer inte då behöver köpa eller prenumerera på många olika tidningar eller för att nyheter och annat läsbart är enkelt och tillgängligt via internet.

Resultaten i avhandlingen visar också att de flesta föräldrarna med läs- och skrivsvårigheter (39,5 %) har över 100 böcker för vuxna (se figur 8), medan dessa föräldrar har mest mellan 50–100 böcker barnböcker. Det är endast en liten andel föräldrar med läs- och skrivsvårigheter som har färre än tio böcker för barn (0,8 %) och för vuxna (4 %). Familjer med läs- och skrivsvårigheter har fler böcker för vuxna än för barn (se figur 9).

I avhandlingen framkommer också i vilken ålder barnet var då föräldern började läsa för barnet. Av alla föräldrar var det oftast dem med läs- och skrivsvårigheter som har börjat läsa för sitt barn då barnet var sex månader eller yngre än det, medan det var en ganska lika procent som började läsa då barnet var mellan sex månader till ett år. Resultatet visar också att en liten procent har börjat läsa för barnet då hen var två år eller äldre. Klart flest föräldrar med läs- och skrivsvårigheter (66,7 %) besöker ibland eller några gånger i månaden biblioteket tillsammans med sitt barn och det finns en grupp på 24,4 % som aldrig eller sällan besöker biblioteket. Inga föräldrar med läs- och skrivsvårigheter har svarat att de gör det flera gånger i veckan. Resultaten till frågan hur ofta barnet ber att föräldern ska läsa tillsammans med barnet, visar att endast väldigt få (1,7 %) gör det flera gånger varje dag men att det ändå flest barn till föräldrar med läs- och skrivsvårigheter som ber om det varje dag (34,7 %). Vad föräldrar och barn sedan läser tillsammans framkommer också i avhandlingen. Föräldrar läser oftare böcker tillsammans varje dag (33,3 %) än serietidningar, andra tidningar eller texter digitalt. På basis av resultaten syns det också att endast få föräldrar läser böcker tillsammans med sitt barn flera gånger varje dag. Ännu färre läser serietidningar, andra tidningar eller digitala texter varje dag eller flera gånger per dag. Till sist visar resultaten att det är fler mammor med läs- och skrivsvårigheter (23,6 %) än pappor med läs- och skrivsvårigheter (19,9 %) som läser med sitt barn.

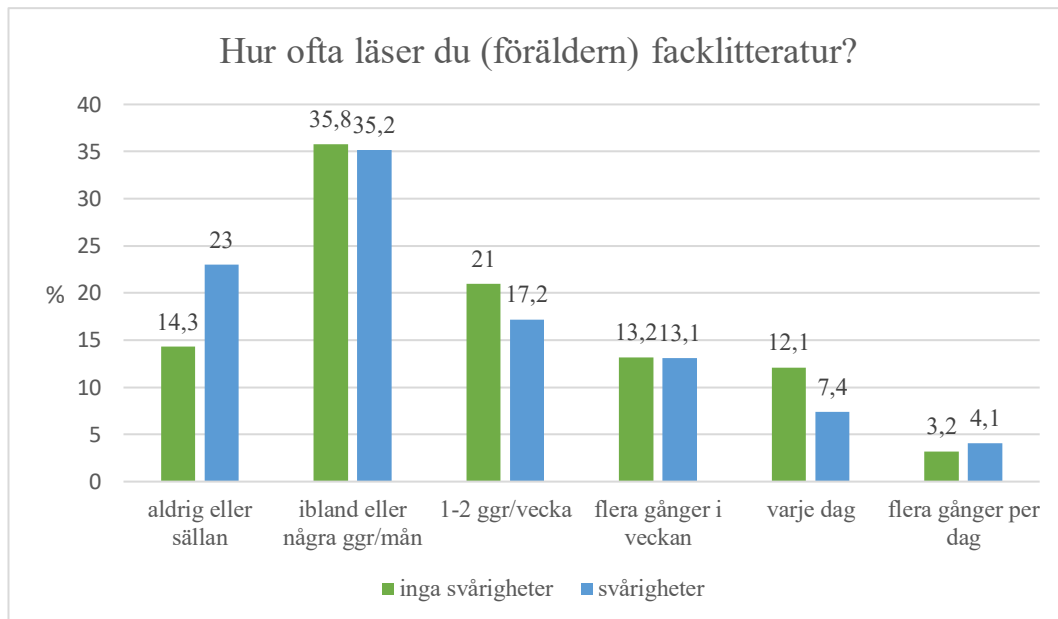
5.3 Skillnader i läsvanor

Resultaten på vilka skillnaderna är mellan familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det presenteras med hjälp av nedanstående figurer.



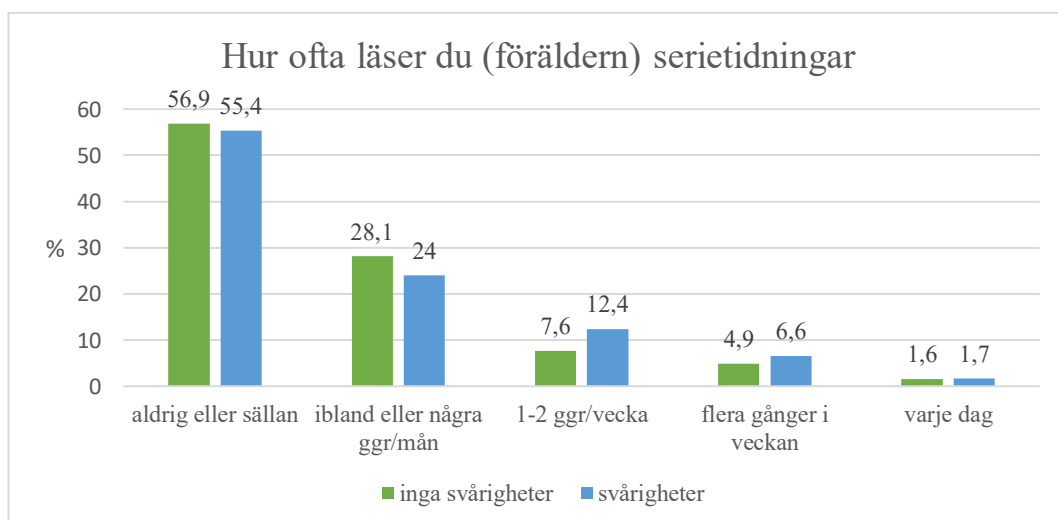
Figur 2 Läsning av skönlitteratur hos föräldrar

Figur 2 visar att det är fler föräldrar med svårigheter (15,3 %) som aldrig eller sällan och 1–2 gånger i veckan läser skönlitterära böcker medan föräldrar utan svårigheter (29,6 %) oftare läser ibland eller några gånger i månaden och flera gånger i veckan (26,1 %). Det finns också olikheter mellan föräldrarna när det kommer till om de läser varje dag.



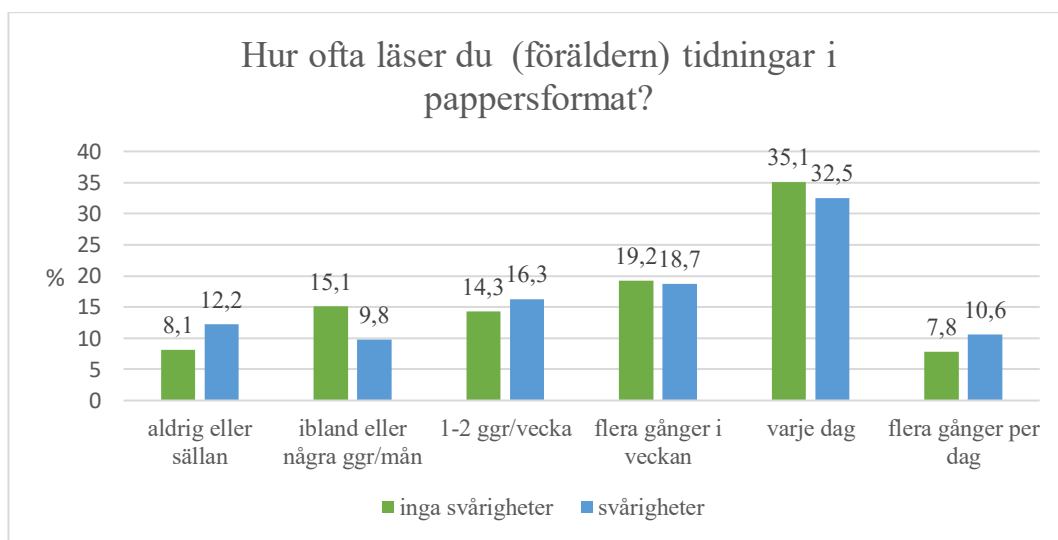
Figur 3 Läsning av facklitteratur hos föräldrar

I figur 3 framkommer att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser betydligt mer sällan facklitteratur än föräldrar utan svårigheter. Det är också fler föräldrar utan svårigheter (35,8 %) som läser facklitteratur ibland eller några gånger i månaden än med svårigheter (35,2 %), 1–2 gånger i veckan (21 %), flera gånger i veckan (13,2 %) och varje dag (12,1 %).



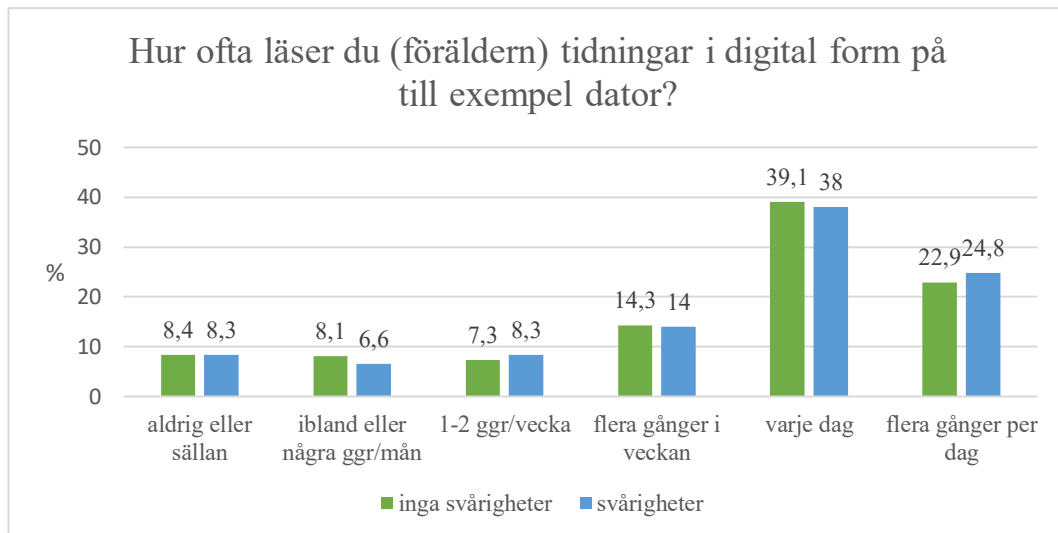
Figur 4 Läsning av serietidningar hos föräldrar

Utgående från figur 4 förekommer en skillnad mellan föräldrar som aldrig eller sällan läser serietidningar och mellan föräldrar som läser serietidningar varje dag. Fler föräldrar utan svårigheter läser (28,1 %) än föräldrar med svårigheter (24 %). Fler föräldrar med svårigheter (12,4 % respektive 6,6 %) än föräldrar utan svårigheter (7,6 %) och 4,9 %) läser 1–2 gånger i veckan till flera gånger i veckan.



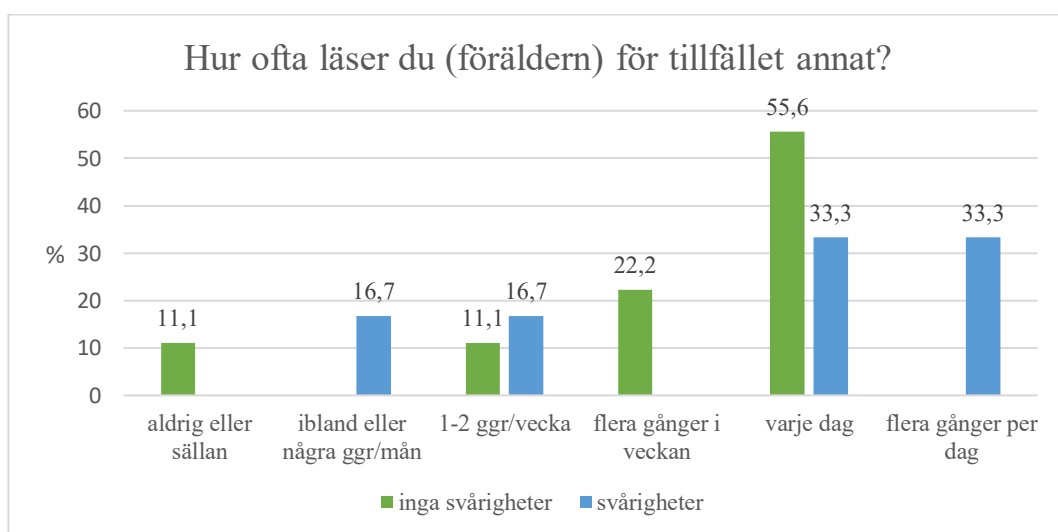
Figur 5 Läsning av tidningar i pappersformat hos föräldrar

Figur 5 visar att de flesta, oberoende om de har läs- och skrivsvårigheter eller inte, läser tidningar i pappersformat varje dag. Föräldrar med svårigheter läser mer sällan eller aldrig (12,2 %) och 1–2 gånger i veckan (16,3 %). Däremot är det fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter som läser flera gånger i veckan (19,2 %) och ibland eller några gånger i månaden (15,1%) än vad föräldrar med svårigheter gör.



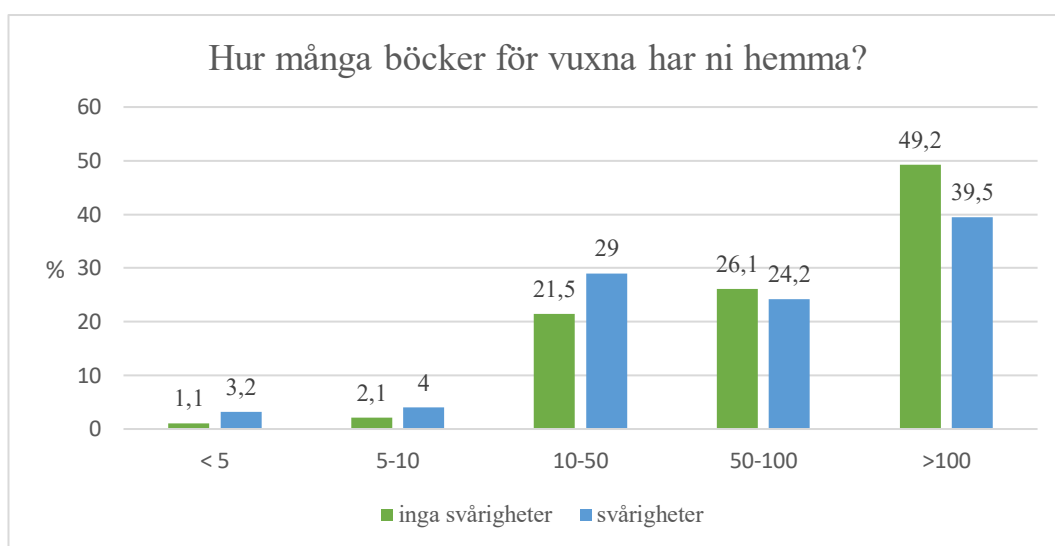
Figur 6 Läsning av tidningar i digital form hos föräldrar

Utgående från figur 6 kan det konstateras att de flesta föräldrar, oberoende av läs- och skrivsvårigheter (38 %) eller inte (39,1 %), läser varje dag och flera gånger per dag när det kommer till tidningar i digital form. Vidare kan konstateras att det finns likheter mellan de föräldrar som aldrig eller sällan läser tidningar till exempel via datorn samt de som läser flera gånger i veckan. De föräldrar som inte har svårigheter läser oftare ibland eller några gånger i månaden (8,1 %) medan fler föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser en till två gånger i veckan (14 %).

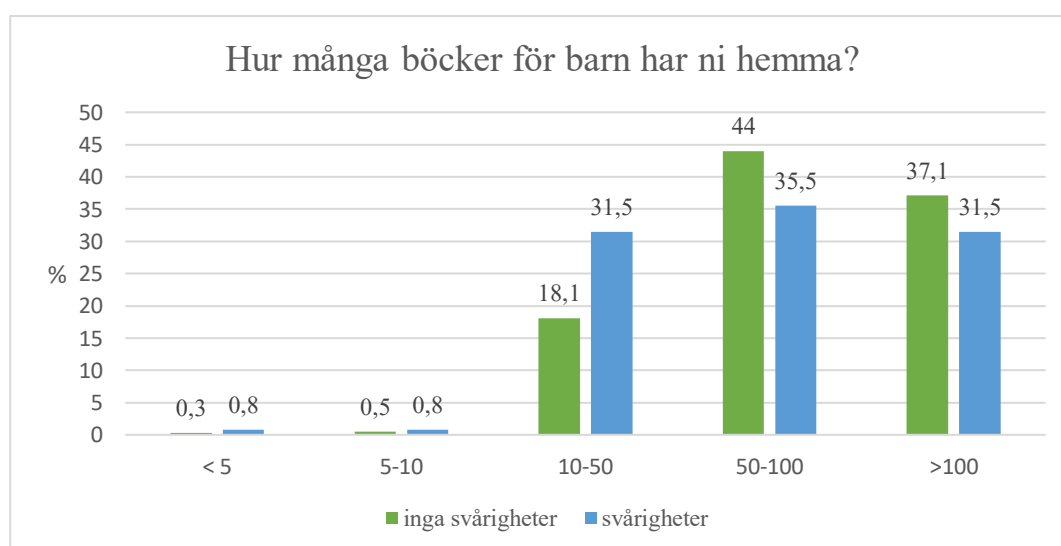


Figur 7 Läsning av annat hos föräldrar

Slutligen visar figur 7 att det finns olikheter bland de föräldrar som läser varje dag, där det är fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter som läser annat varje dag. Endast de med läs- och skrivsvårigheter har angett att de läser annat flera gånger per dag (33,3 %) medan endast föräldrar utan svårigheter har svarat att de aldrig eller sällan läser annat (11,1 %). Vidare har endast föräldrar med läs- och skrivsvårigheter angett att de läser ibland eller några gånger per månad och endast föräldrar utan svårigheter svarat flera gånger i veckan. Det finns också olikheter hur föräldrar med och utan läs- och skrivsvårigheter läser en till två gånger i veckan.

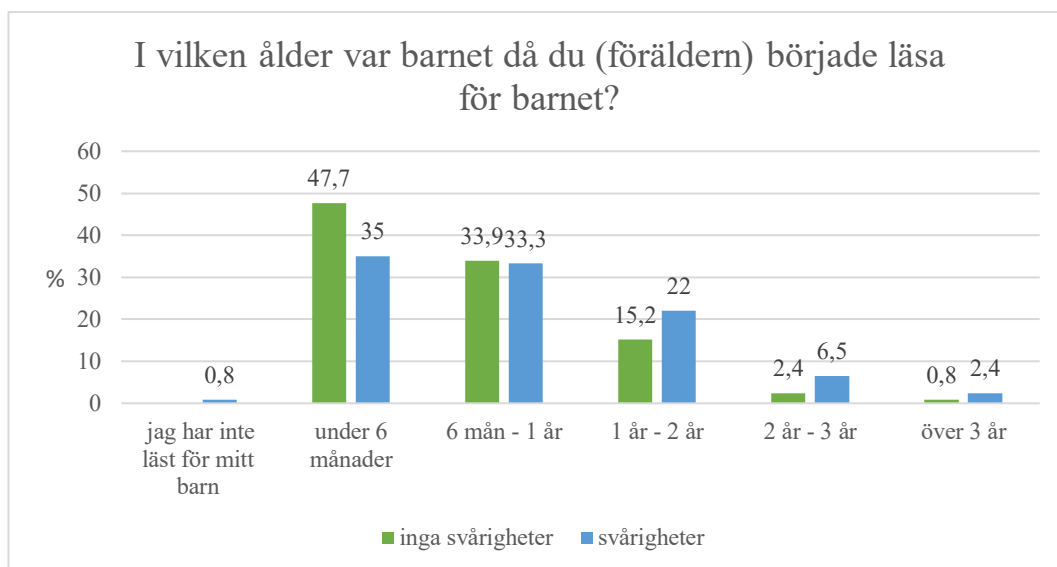


Figur 8 Vuxenböcker i hemmet



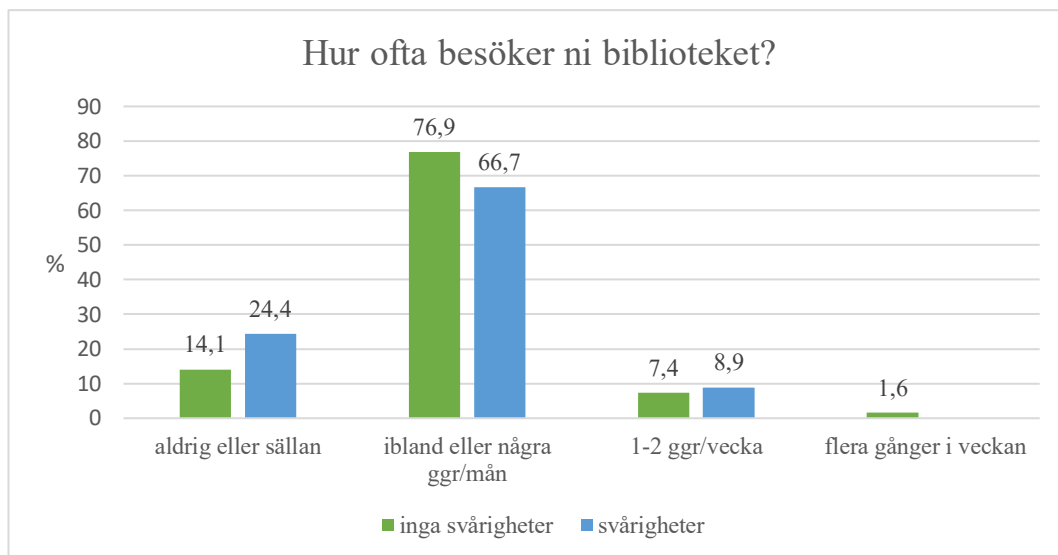
Figur 9 Barnböcker i hemmet

På frågan om hur många böcker för vuxna och barn som familjen har hemma ser man i figur 8 och 9 att 49,2 % av föräldrar som inte har läs- och skrivsvårigheter har fler än 100 vuxenböcker och 37,1 % inom samma grupp har fler än 100 barnböcker, medan motsvarande andel för föräldrar med läs- och skrivsvårigheter är 39,5 %, respektive 31,5 %.



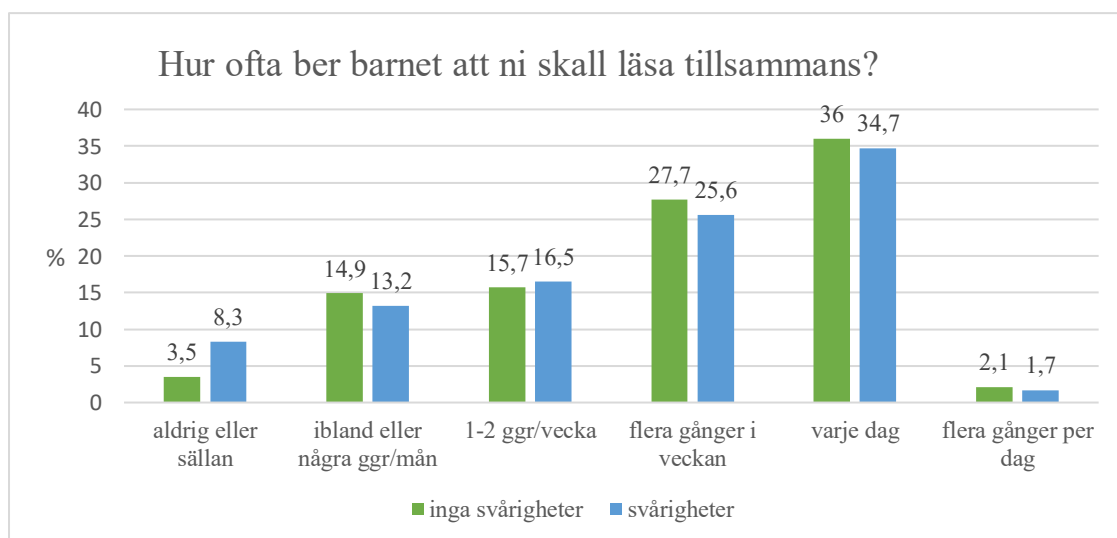
Figur 10 Barnets ålder vid läsning

Ur bakgrundsblanketten framgick frågan om vilken ålder barnet var då föräldern började läsa för barnet (se figur 10). Endast en förälder med svårigheter har inte läst för sitt barn. Det kan också konstateras att de flesta av föräldrarna utan svårigheter (47,7 %) har börjat läsa för barnet då hen var under sex månader. Oberoende av om föräldrarna har svårigheter eller inte har en tredjedel av föräldrarna börjat läsa för barnet då hen var mellan sex månader och ett år gammalt.



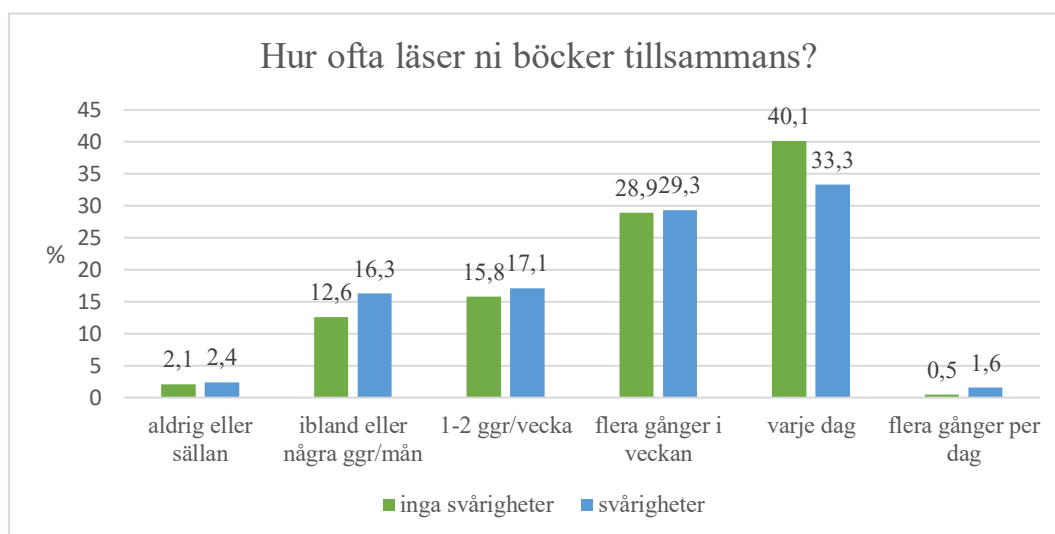
Figur 11 Besök till bibliotek

Till läsvanor hör också besök till bibliotek. Det finns skillnader i hur ofta föräldrar besöker biblioteket tillsammans med sitt barn (se figur 11). Endast föräldrar utan svårigheter (1,6 %) har uppgett att de besöker biblioteket flera gånger i veckan. De flesta föräldrar, oberoende av om de har läs- och skrivsvårigheter eller inte, besöker biblioteket ibland eller några gånger i månaden. Fler föräldrar med svårigheter (24,4 %) besöker aldrig eller sällan biblioteket än de utan svårigheter (14 %).



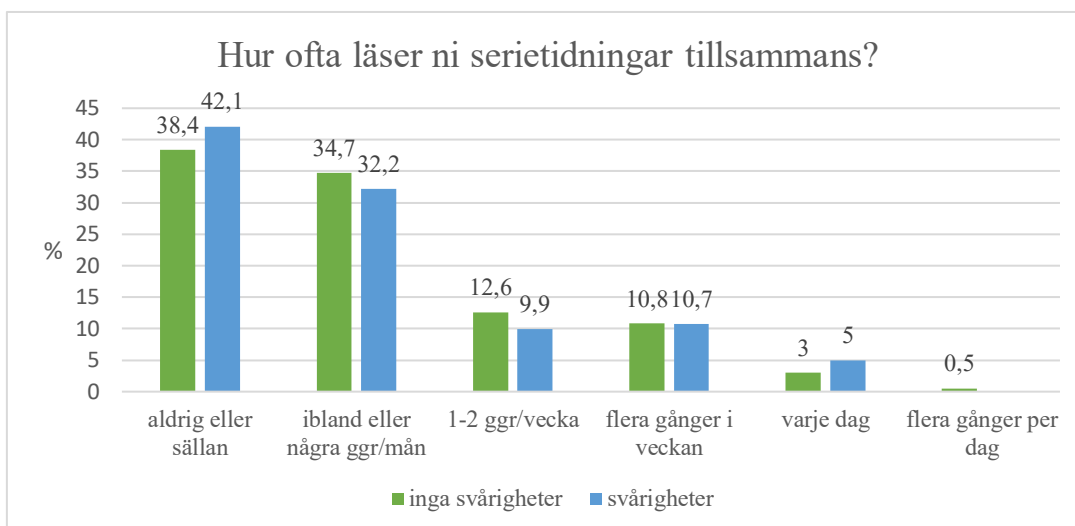
Figur 12 Läsning tillsammans

I bakrundsblanketten frågades hur ofta barnet ber föräldern att läsa tillsammans. Resultaten visar att fler föräldrar med svårigheter (8,3 %) har svarat aldrig eller sällan på frågan (se figur 12) jämfört med vad föräldrar utan svårigheter har svarat. De flesta föräldrar (36,4 procent av föräldrar utan svårigheter och 34,7 procent av föräldrar med svårigheter) upplever att barnet ber dem läsa varje dag. I resultaten finns det också likheter mellan grupperna som har svårigheter och de som inte har det. Det finns skillnader mellan grupperna svårigheter (13,2 %) och inte svårigheter (14,9 %) när det kommer till att barnet ber dem läsa ibland eller några gånger i månaden.



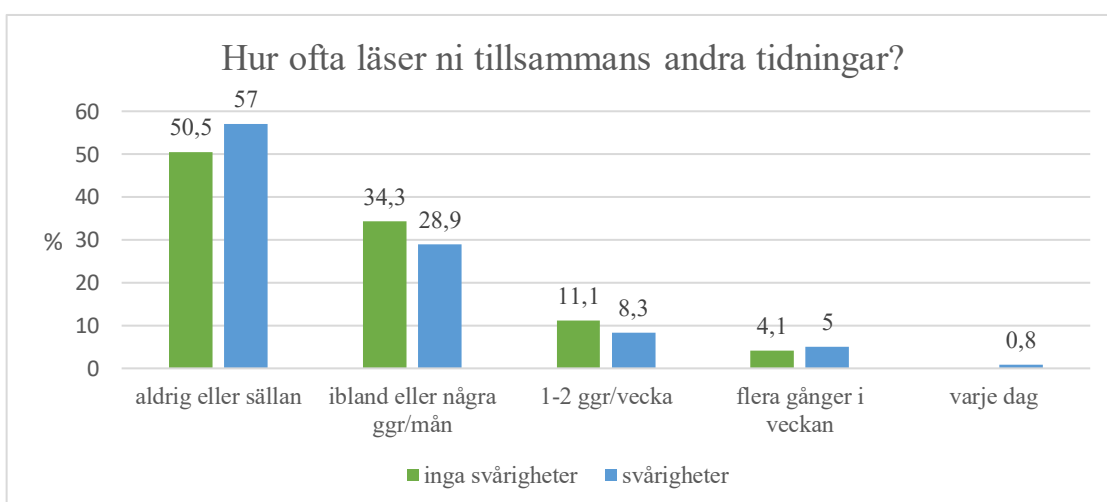
Figur 13 Läsning av böcker tillsammans

Utgående från figur 13 kan det konstateras att det finns skillnader mellan hur föräldrar läser böcker för och med sitt barn. Det är fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter (40,1 %) som varje dag läser tillsammans med sitt barn. Det finns också skillnader på hur föräldrarna har svarat att de läser flera gånger per dag jämfört med varje dag. Det är få som svarat att de läser flera gånger per dag både då det gäller föräldrar med svårigheter (1,6 %) och utan svårigheter (0,5 %).



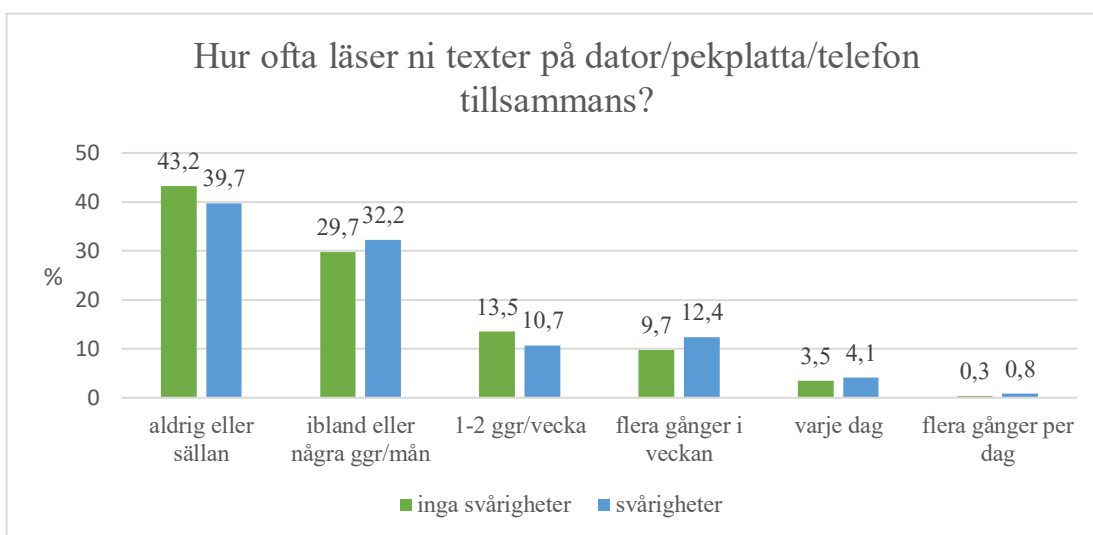
Figur 14 Läsning av serietidningar tillsammans

I figur 14 finns resultaten från frågan hur ofta föräldrar och barn läser serietidningar tillsammans. De flesta föräldrar, oberoende av om de har svårigheter eller inte, läser mer sällan eller aldrig serietidningar med sitt barn än vad de läser varje dag eller flera gånger per dag. Fler föräldrar med läs- och skrivsvårigheter (42,1 %) läser aldrig eller sällan med sitt barn än de utan svårigheter (38,4 %). Däremot är det fler föräldrar utan svårigheter (34,7 %) som läser ibland eller några gånger per månad än de med svårigheter (32,2 %).



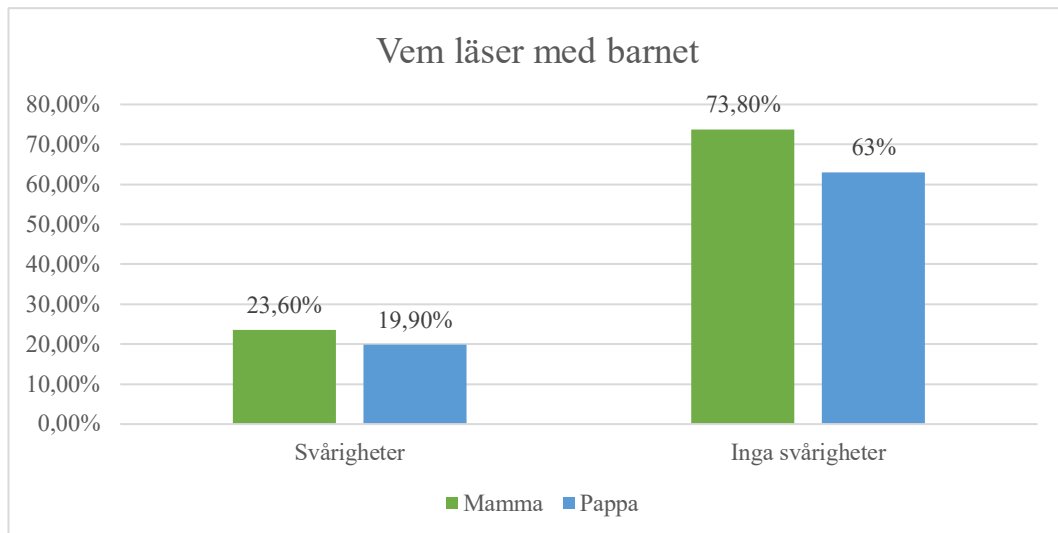
Figur 15 Läsning av andra tidningar tillsammans

Föräldrar med svårigheter läser mer sällan andra tidningar än föräldrar utan svårigheter. Det kan också konstateras i figur 15 att inga föräldrar läser andra tidningar tillsammans med sitt barn varje dag. Föräldrar med svårigheter läser mer sällan 1–2 gånger per vecka än de andra (8,3 %), detsamma när det kommer till att läsa ibland eller några gånger per månad (28,9%).



Figur 16 Läsning av texter tillsammans

I bakgrundsblanketten framkom också alternativet att läsa digitalt tillsammans. Det finns stora olikheter i om föräldrarna läser flera gånger per dag eller aldrig eller sällan, där det klart är vanligare att aldrig eller sällan läsa texter på dator/pekplatta eller via telefonen (se figur 16). Många föräldrar läser dock ibland eller några gånger i månaden (29,7% respektive 32,2 %), flera gånger i veckan och varje dag tillsammans med barnet.



Figur 17 Föräldrars läsning med barnet

I den sista figuren (figur 17) kan det konstateras att skillnaderna mellan vem som läser för barnet är stor. Flera mammor utan läs- och skrivsvårigheter (73,80 %) läser med barnet jämfört med mammor med svårigheter (23,60 %) medan pappor med läs- och skrivsvårigheter läser minst för barnet.

Av de respondenter som svarat att de inte har läs- och skrivsvårigheter och svarade på tilläggsfrågan *Vem läser med barnet tilläggsinformation*, svarade tre av 41 att det är mamman eller båda som läser kvällsagor.

”Vi läser kvällssaga varje kväll. Vi turas om: Mamma läser på finska och pappa på svenska.”

När det kom till högläsning läste sex mammor och två pappor av totalt 41 av de som inte hade svårigheter. I svaren framkom att totalt tretton mor- eller farföräldrar läste för barnet. Två svarade att de inte läser mer efter att barnet lärt sig läsa själv.

”Orsaken till att vi nästan slutat läsa för barnet är att hon läser flytande själv och hon läser i massor. Det roliga är att man märker att hennes ivriga läsande har lett till ett mycket rikare och bredare ordförråd än storasyster som inte varit lika läsgalen”

En respondent utan läs- och skrivsvårigheter svarade att inlärningsvårigheter inte alltid beror på miljön eftersom fyra barn vuxit upp i samma läsmiljö men att ett av

barnen har allvarliga inlärningssvårigheter. Av de respondenter som svarat att de har läs- och skrivsvårigheter svarade 23 på tilläggsinformation. Fem svarade att det är mor- eller farföräldrar som läser med barnet, två svarade att det är mamman och en att det är pappan. Svaren dagligen, det finns inte tid, lyssnar på ljudböcker och att det lästes mer då barnet gick på dagis, fanns med i svaren. Två svarade att de försöker läsa dagligen och en att det inte finns intresse från barnets sida att läsa eller höra på sagor.

(Barnet) ”har inte varit speciellt intresserad av att läsa eller ens att man läser sagor tillsammans. Vi försöker läsa sagor dagligen.”

”Ett starkt modersmål ses som en väldigt viktig sak i denna familj och av mormor och morfar. Vi berättar ofta sagor, rimmar och leker med ord.”

På basis av resultaten kan det konstateras att föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter oftare läser skönlitterära böcker än vad föräldrar med läs- och skrivsvårigheter gör. Föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser oftare en till två gånger i veckan än föräldrar utan svårigheter. Överlag är skillnaderna små mellan grupperna. Ingentera gruppen läser ofta serietidningar, dock gör föräldrar med läs- och skrivsvårigheter det lite oftare än föräldrar utan svårigheter. Föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter läser oftare facklitteratur, tidningar i pappersformat och via digitala medel till skillnad från föräldrar med läs- och skrivsvårigheter. Det finns också skillnader mellan föräldrarna i om de läser annat. Här läser de utan läs- och skrivsvårigheter mer annan text och litteratur. Däremot läser föräldrar med läs- och skrivsvårigheter flera gånger per dag till skillnad från föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter.

Till läsvanor hör också mängden böcker det finns i hemmet och som tidigare nämnts gällde detta också lånade böcker och e-böcker. Föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter har flest böcker för vuxna, men också mer fler böcker för barn än vad föräldrar med läs- och skrivsvårigheter har. Det är en marginell skillnad när det kommer till att ha färre än tio böcker för barn, men föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter har fler böcker. I familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter har dessa oftare tio till 50 barnböcker (31,5 %) jämfört med familjer där det inte förekommer läs- och skrivsvårigheter (18,1 %). Fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter började läsa då barnet var sex månader och under än föräldrar med läs- och skrivsvårigheter. Resultaten visar också skillnader med dessa läsvanor eftersom föräldrar med läs- och

skrivsvårigheter börjar läsa senare för sina barn. När det kommer till att besöka biblioteket visar resultaten att föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter oftare går en till två gånger i veckan medan båda grupperna oftast går ibland eller några gånger i månaden, men då utan läs- och skrivsvårigheter går oftare än de med svårigheter. Barn till föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter ber oftare att föräldern ska läsa tillsammans med barnet än med de föräldrar som har läs- och skrivsvårigheter. I familjer där det inte förekommer läs- och skrivsvårigheter läser föräldrarna mer böcker tillsammans med sina barn varje dag än de utan svårigheter. De som har läs- och skrivsvårigheter läser mer endast ibland eller några gånger i månaden, en till två gånger i veckan och flera gånger per dag.

På basis av resultaten kan det också konstateras att en större del av de föräldrarna med svårigheter läser mer sällan eller aldrig serietidningar och andra tidningar tillsammans med sitt barn än de utan svårigheter. En liten procent av föräldrar med svårigheter läser oftare serietidningar och andra tidningar tillsammans med sitt barn flera gånger i veckan än de utan svårigheter. Vad gäller läsandet av digitala medel finns det en skillnad hos familjerna då de läser varje dag där det i familjer utan läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan än de med svårigheter. Familjerna utan läs- och skrivsvårigheter läser också oftare aldrig eller sällan. Till sist framkommer det i resultaten att det är oftast är mammor utan svårigheter som läser för sitt barn och minst pappor med svårigheter. Dessa skillnader är dock marginella.

Resultaten visar att det finns en skillnad mellan hur läsvanorna ser ut i hem där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det. Det läses oftare, det finns fler böcker, föräldrarna börjar läsa tidigare för sitt barn och biblioteket besöks oftare hos familjer utan läs- och skrivsvårigheter. Det läses dock mer serietidningar, tidningar och via digitala medel hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter än i familjer utan läs- och skrivsvårigheter.

6 Sammanfattande diskussion

Kapitel sex inleds med en diskussion om metodvalet. Därefter reflekterar jag kring resultatet, för en sammanfattande och avslutande diskussion kring mina slutsatser och till sist ger jag förslag på fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Inriktningen för min avhandling som handlar om familjers läsvanor i hemmet, fick sin början i ett intresse av att ta reda på hur och om föräldrar med läs- och skrivsvårigheter medvetet och i ett förebyggande syfte jobbar med sina egna barn som eventuellt har en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter. För att få en inblick i detta ämne, var det viktigt för mig att veta hur föräldrars läsvanor eventuellt skiljer sig mellan de som har och inte har läs- och skrivsvårigheter. Detta blev sedan grunden till avhandlingen. Ganska snabbt valde jag att avgränsa avhandlingen till att endast jämföra föräldrars läsvanor, dels på grund av att det hittills inte gjorts många studier om hur föräldrar medvetet arbetar förebyggande med sina barn och dels för att intresset för denna jämförelse väcktes.

Avhandlingen baserar sig på material från Niilo Mäki Institutet *projekt InLärning och stöd* (ILS-projektet). Att använda ett redan befintligt material var ett medvetet val, jag ville basera min avhandling på något existerande och konkret och något som jag dessutom vet är noga övervakat och där validiteten och reliabiliteten är god. Ur ILS-projektet har jag valt ut det data som berör föräldrars läsvanor. Hela projektet innefattar mer information och undersökningar om läsning, skrivning, benämning självreglering, beteende och uppmärksamhet i form av kvantitativa data. I projektet deltog förutom antalet 572 respondenter som jag använt mig av, 22 skolor och 574 elever. Jag upplever att den mängd respondenter jag använt för denna studie är tillräcklig för denna typ av avhandling. Genom att jag gjort en studie inom ett större projekt kan min avhandling ge ett perspektiv på läsvanor bland finlandssvenska föräldrar, information som annars inte hade tagits fram inom ILS-projektet.

I den här avhandlingen har både en kvalitativ och en kvantitativ deskriptiv analys använts eftersom jag ville få en övergripande bild över hur föräldrars läsvanor ser ut hemma och hur läs- och skrivsvårigheter eventuellt påverkar läsvanorna. Jag upplever att en kvantitativ innehållsanalys lämpade sig väl för mängden data och en frekvensanalys av det (se Esaiasson med flera, 2019). Jag har i denna avhandling valt att använda bakgrundsfakta från ILS-projektet eftersom det tangerar mina forskningsfrågor och mitt ämne. Storleken på ILS-projektet, mängden respondenter, dess spridning över Svenskfinland och mängden frågor i bakgrundsblanketten har också varit en bidragande faktor till att jag valt detta som data till min avhandling. Jag strävar efter att via denna metod kunna få en översikt över hur läsningen i hemmet ser ut. En djupare kvalitativ undersökning hade också kunnat användas genom intervjuer, men då hade bilden över hur läsvanorna ser ut i hemmen blivit rätt snäv. Istället har jag valt utkast från öppna frågor som respondenterna svarat på och presenterat dem.

Svaren som jag analyserat kommer från bakgrundsblanketten som föräldrar fyllt i. Blanketten bestod av elva sidors bakgrundsinformation om barnet, föräldrarna och deras läsvanor. På varje fråga fanns det svar, på vissa var det dock endast en förälder med eller utan läs- och skrivsvårigheter har svarat.

Tillsammans med tre forskare från Niilo Mäki institutet valde vi ut tolv frågor från blanketten som tangerade det jag ville undersöka, hela tiden med fokus på föräldrarnas synvinkel på läsvanorna. I ett av svaren hittade forskarna från Niilo Mäki Institutet ett fel i ett av frågornas svar, men de korrigerade felet under tiden då materialet togs fram. Från det data som togs fram valde jag att göra en deskriptiv analys. Esaiasson med flera (2019) konkretiserar den deskriptiva analysen genom att påpeka att svar på bland annat när, hur, var och varför fås, vilket är något jag eftersträvar att få svar på, genom till exempel frågan *hur ofta läser du skönlitterära böcker*. Av denna deskriptiva analys valde jag att både göra grafer och tabeller på resultaten på frågorna för att visa på de svar som respondenterna gett. En annan möjlighet än att göra en deskriptiv analys är att göra mer ingående statistik med fler korstabeller. Jag anser dock att detta är tillräckligt för att få svar på mina forskningsfrågor.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling var att ta reda på vilka läsvanorna var i hemmet hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter och undersöka vilka skillnader i läsvanorna det fanns mellan familjer som har läs- och skrivsvårigheter och i familjer som inte har det. Forskningsfrågorna var enligt följande: Vilka är läsvanorna i familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter? Vilka skillnader i läsvanor finns det mellan familjer där det framkommer läs- och skrivsvårigheter och där det inte gör det?

Av de familjer jag undersökt hade 15,4 % av papporna läs- och skrivsvårigheter (N=76) medan det var 12,1 % (N=61) mammor som hade läs- och skrivsvårigheter. Syskonen och annan släkt fanns med i figur 1 för att kort påvisa hur läs- och skrivsvårigheterna ser ut i barnets närmiljö.

Resultaten i min avhandling tyder på att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan än de utan läs- och skrivsvårigheter och att de utan svårigheter oftare läser varje dag. Detta resultat sammanfaller med Silinkas med fleras (2012) resultat där de påpekar att barnets läsfärdighet förknippas med hur ofta föräldrar själva läser. Orsaken till att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan än föräldrar utan svårigheter kan bero på att läsandet upplevs som betungande på grund av de utmaningar som det för med sig för en person med läs- och skrivsvårigheter. Däremot läser föräldrar med läs- och skrivsvårigheter oftare annan litteratur än skönlitterära böcker jämfört med de som inte har läs- och skrivsvårigheter. En orsak till detta kan vara att skönlitterära böcker kan vara tyngre att läsa än tidningar eller kortare texter och att föräldrarna själva inte haft en läskultur i sitt barndomshem. Detta kan jämföras med Matteus effekten som Elbro och Petersen (2004) tar upp, alltså att det som övas på ger resultat vilket leder till ökat intresse. Resultatet stöder mina erfarenheter om att de som har svårt med läsning läser mindre, vilket har en inverkan på barnen eftersom barnen då inte ser böcker eller skrifter i sin hemmiljö eller ser sina föräldrar läsa. Med tanke på Matteus effekten påverkar detta i sin tur barnen som inte växer upp i en miljö med litteratur och där ärftlighets risken att utveckla läs- och skrivsvårigheter enligt Pavey (2017) ligger på 50 %. För att stoppa denna negativa spiral borde föräldrar till barn under skolålder få information om ärftlighetsaspekten av läs- och skrivsvårigheter och vad som kan göras för barnet i förebyggande syfte. Detta kunde ske redan via

rådgivningen eller om barnet är inom småbarnspedagogiken. På daghemmet kunde ämnet lätt tas upp via samtalen med föräldrar för att se vilka barn som ligger i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter.

Läsvanorna hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter skiljer sig från familjer där det inte finns läs- och skrivsvårigheter. Som Van der Leij (2013) med flera konstaterar inverkar föräldrars brister i läsning på barnets risk att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Det kan också konstateras att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter har färre böcker hemma än de med läs- och skrivsvårigheter, vare sig det är lånade, e-böcker eller egna böcker. Det visar sig att de flesta familjer ändå har över 50 böcker hemma. Att skilja på barn- och vuxenböcker är något som gjorts i bakgrundsblanketten, men en viktig poäng är att barn självklart kan läsa böcker mer menade för vuxna och tvärtom. Mängden böcker i hemmet kan bero på föräldrars utbildningsnivå som också Snowling och Melby Lervåg (2016) tar upp som en eventuell orsak till att det finns skillnader i litteraturmiljön i hemmet. Detta gällde som sagt också lånade böcker och e-böcker. Även om det inte finns böcker i hemmet betyder det nödvändigtvis inte att det är ett hem där det inte läses i. Böcker finns, som också konstaterats tidigare, digitalt och på bibliotek eller som ljudböcker. I bakgrundsblanketten frågades det däremot inte specifikt hur ofta föräldrar med läs- och skrivsvårigheter lyssnar på böcker, vilket skulle ha varit intressant för att se eventuella skillnader. Ljudböcker kan tänkas vara ett enkelt sätt för personer med läs- och skrivsvårigheter att ta till sig litteratur. Familjer kan ha en läsmiljö hemma utan att ha konkreta böcker just via till exempel digitala böcker eller ljudböcker. Det kan antas att personer i ett hem utan böcker inte läser eftersom det inte finns böcker att läsa. Detta är jämförbart med Van der Leij (2013) forskning att ett tidigt hinder för läs- och skrivutvecklingen kommer redan då barnet ska lära sig alfabetets grunder eftersom det inte finns litteratur i hemmet. Barnet har alltså inte sett skrift och kunna börja lära sig den fonologiska medvetenheten att koppla bokstäver med ljud.

I familjer där det finns läs- och skrivsvårigheter ber barnet mer sällan än i familjer utan svårighet att föräldrarna ska läsa för det, vilket är oroväckande och också här indikerar på Matteuseffekten. Av de barn i familjer där det finns läs- och skrivsvårigheter ber däremot 34,7 % att föräldern ska läsa tillsammans med dem. Här är de övergripande läsvanorna hos familjer där det förekommer läs- och skrivsvårigheter i familjen att de

läser mer sällan tillsammans med sitt barn. Barn till föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter ber oftare än barn i familjer med svårigheter att de ska läsa tillsammans. Detta kan bero på att det i de hemmen där det inte förekommer läs- och skrivsvårigheter finns fler böcker, att familjen läser mer själva och tillsammans och att man diskuterar det som lästs, vilket bidrar till ett intresse för att läsa mer.

När det kommer till vilken slags litteratur som familjen läser tillsammans konstaterar jag att de i flest familjer, både när det kommer till de som har läs- och skrivsvårigheter eller inte, läses skönlitterära böcker framför serietidningar, tidningar eller digitalt. I familjer med läs- och skrivsvårigheter läser man dessutom mer sällan serietidningar och andra tidningar, vilken var förvånande, eftersom det kan tänkas vara lättare att läsa tidningar än böcker med mycket text. Detsamma gäller texter på pekplatta/dator eller telefon.

Genom att tidigt börja läsa för barnet skapar det ett intresse hos barnet att börja utforska böcker, ord och en fonologisk medvetenhet och därmed få ett intresse för att själv börja läsa. För personer med en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter är det viktigt att träna den fonologiska medvetenheten och ytterst viktigt att väcka detta intresse och genom att göra det redan i tidig ålder, till och med för barn yngre än sex månader. Även om resultatet i denna avhandling visar att det är fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter som börjat läsa för sitt barn just i den åldern, är det ändå flest föräldrar både med och utan läs- och skrivsvårigheter som börjat läsa för sitt barn då barnet varit under sex månader. 47,7 % av föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter läser för sina barn då barnet är under sex månader jämfört med de föräldrar med läs- och skrivsvårigheter där procenten låg på 35 %. Det är alltså klart fler föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter som börjar att läsa så tidigt för sitt barn. Det är möjligt att föräldrar utan svårigheterna är medvetna om vikten av att högläsa tidigt, att de tycker att det är roligt eller att det är något som de själva tidigt fått uppleva som barn. Varför är det färre föräldrar med svårigheter som inte börjat läsa i denna tidiga ålder? Är det som Aunola med flera (2020) beskriver, att det är svårt att hjälpa sitt barn om man själv har svårigheter? För det kan konstateras att det, vare sig det finns en risk för barnet att utveckla läs- och skrivsvårigheter eller inte, är att hjälpa sitt barn genom att läsa högt, menar Aunola (2020). Svaren på dessa frågor kan vara att föräldrar helt enkelt inte tycker att det är intressant eller roligt att läsa, kanske speciellt för små barn.

Dessa föräldrar kanske inte ser högläsning som att hjälpa sitt barn, att läsa är något man kanske helst undviker.

Förutsättningarna att hjälpa barn som kan vara i riskzonen för att utveckla läs- och skrivsvårigheter kunde stärkas genom att få kunskap och information om föräldrars läsvanor och om det är så att föräldrar som själva har läs- och skrivsvårigheter medvetet jobbar med språket med sina barn. Denna kunskap är viktig att få eftersom det skulle hjälpa många barn som eventuellt har läs- och skrivsvårigheter, genom att föräldrar arbetar medvetet med språket och läsvanor i ett eventuellt förebyggande syfte. Detta kunde redan tas upp då barnet är under skolålder för att tidigt lägga en god grund. Enligt Lehl, Evangelou, och Sammons (2020) kan en god heminlärmiljö för ett litet barn ha effekter ända till andra stadiets utbildning för barnet. Trots att resultaten påvisar att 19,4 % av föräldrar med läs- och skrivsvårigheter och 26,1 % av föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter läser skönlitterära böcker varje dag verkar läsningens betydelse ändå inte nå föräldrar. Får föräldrar tillräckligt information om denna betydelse, är informationen på en sådan nivå som skrämmer föräldrar med läs- och skrivsvårigheter så att det känns övermäktigt, eller känner de sig inte bekväma att ta emot lästips? Hur det än kommer sig påverkar detta barnen som finns i familjen, vilket än en gång resulterar i Matteus effekten.

Resultaten i denna studie visar att det är flest mammor utan läs- och skrivsvårigheter som läser för sina barn och att pappor med läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan än pappor utan läs- och skrivsvårigheter. Övrig forskning visar att det är fler mammor som läser för sina barn (Silinkas med flera, 2010), vilket också resultatet av denna studie visar.

Denna avhandling visar att familjer med läs- och skrivsvårigheter inte läser lika mycket själva eller för sina barn som familjerna utan läs- och skrivsvårigheter. De har inte heller en hemmiljö med likadana läsvanor som familjer utan svårigheter och de med läs- och skrivsvårigheter börjar läsa senare för sina barn än de utan svårigheter. Dessa resultat tyder på att föräldrars läsvanor i hemmet, enligt den fakta som presenterats i avhandlingen, inte motsvarar en hemmiljö med goda läsvanor. Läsvanorna hos familjer med läs- och skrivsvårigheter är inte lika effektiva som hos de som inte har läs- och skrivsvårigheter, vilket har en negativ inverkan på barnen i

familjen som kan ha en benägenhet att utveckla läs- och skrivsvårigheter. Materialet för denna avhandling bestod av representanter från hela Svenskfinland. Ett annat resultat hade eventuellt kunnat fås om jag undersökt familjer från enbart några kommuner och jämfört dem med varandra, möjligtvis på grund av olika stödformer i olika kommuner.

Resultaten till denna avhandling har uppstått genom respondenternas svar på ILS-projektets bakgrundsblankett som jag använt mig av. Via en djupare kvalitativ analys kunde ett annat resultat ha uppnåtts, då mer ingående hos enbart ett fåtal familjers läsvanor. Detta hade eventuellt gett svar på specifika orsaker till familjers läsvanor. Resultat jag fått via den utvalda analysmetoden som jag använt är mer utbrett och därmed inte lika djupgående. Resultatet i avhandlingen var väntat med tanke på teorin och mina egna erfarenheter som gav mig vissa förväntningar. Däremot var resultatet mer positivt än vad jag väntat mig.

6.3 Slutsatser och förslag på fortsatt forskning

Syftet med denna avhandling var att undersöka familjers läsvanor och jämföra dem mellan familjer där det finns en förekomst av läs- och skrivsvårigheter och där det inte finns. Ämnet läs- och skrivsvårigheter är ett ämne som det konstant forskas i och för vilket det framkommer ny information med jämna mellanrum. Intresset för denna avhandling uppstod i mitt arbete med barnfamiljer inom småbarnspedagogiken, men också eftersom jag har läs- och skrivsvårigheter och läsvanor är något jag är intresserad av.

Utgående från resultaten i denna avhandling visar det sig att fler pappor än mammor har läs- och skrivsvårigheter medan föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser mer sällan för sig själv än föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter. Familjer med läs- och skrivsvårigheter har också färre böcker hemma medan barn till dessa föräldrar också mer sällan ber föräldrarna läsa dem. Dessa resultat stämmer överens med vad jag sett i mitt arbete inom småbarnspedagogiken, där föräldrar med läs- och skrivsvårigheter ”för över” sin eventuella brist på intresse för läsning till sina barn. Föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter läser mest skönlitteratur till motsats från de med läs- och

skrivsvårigheter. En intressant notering är att både föräldrar med och utan läs och skrivsvårigheter börjar läsa för sitt barn redan då barnet är under sex månader gammalt. Jag kan också dra slutsatser från denna studie att mammor utan läs- och skrivsvårigheter läser mest för sina barn, medan pappor utan läs- och skrivsvårigheter läser oftare än pappor med läs- och skrivsvårigheter för sina barn.

Resultatet från avhandlingen visar att familjer med läs- och skrivsvårigheter läser mindre och börjar läsa för sina barn senare. Andra studier som framkommer i denna avhandling visar på att ju tidigare föräldrar börjar läsa för sina barn desto större inverkan har det på barnet egna läsvanor. Eftersom läs- och skrivsvårigheter är ärftligt är det speciellt viktigt för barnen i dessa familjer att få en god grund när det kommer till läsvanor. Resultaten enligt denna studie visar att föräldrar med läs- och skrivsvårigheter läser mindre på alla sätt och att deras läsvanor överlag är färre än hos de föräldrar utan läs- och skrivsvårigheter, vilket gör det troligt att påverka dessa föräldrars barn. Ett liknande fenomen kan ses i och med att barn till föräldrar med läs- och skrivsvårigheter mer sällan ber dem läsa för barnet. Dessa läsvanor påverkar barns språkliga medvetenhet och läsförståelsen, vilket är kunskaper som krävs i skolan. Jag inser att data till denna studie endast representerar en liten del av populationen i Finland, men upplever det ändå värt att notera.

Vidare studier om läsvanor i hemmet bland föräldrar med eller utan läs- och skrivsvårigheter kunde en mer barncentrerad synvinkel, särskilt med fokus på vad föräldrar upplever att barn vill läsa och med vem de vill läsa. Jag anser vidare att det saknas undersökningar om hur föräldrar som själva har läs- och skrivsvårigheter medvetet jobbar med sina egna barn för att förebygga läs- och skrivsvårigheterna hos barnet. Jag upplever från egen erfarenhet inom arbete med småbarnspedagogiken att få föräldrar är medvetna om att de kan jobba med barnets eventuella läs- och skrivsvårigheter redan då barnet är litet och eventuellt är inom småbarnspedagogiken. Eftersom mycket förebyggande arbete kan göras då barnet är litet och detta också uppmanas av forskare kunde det vara en intressant infallsvinkel vid en vidare undersökning av ämnet att se på om föräldrar verkligen gör detta. Är de då medveten om sina egna eventuella läs- och skrivsvårigheter eller inte och hur har de tänkt att det påverkar barnet?

En annan intressant infallsvinkel kunde vara att se på regionala skillnader i hur läsvanor i hemmen ser ut hos familjer som har läs- och skrivsvårigheter och att jämföra finlandssvenska familjer där ena eller båda föräldrarna talar svenska med finska familjer.

Med läsvanor kommer också högläsning vilket är en underbar värld barnet eller den vuxna kan fördjupa sig i, vare sig personen i fråga har läs- och skrivsvårigheter eller inte. Knepet är bara att fånga intresset för detta som senare kan vara grundläggande för ett läsintresse, speciellt för de som har svårigheter. Eftersom benägenheten att utveckla läs- och skrivsvårigheter kan gå i arv skulle det inom småbarnspedagogiken vara viktigt att ta fasta på familjens eventuella läs- och skrivsvårigheter. Detta redan då barnet är under skolåldern och föräldrarna tillsammans med pedagogerna tala om familjens läsvanor i ett förebyggande syfte, för att veta vilka barn som eventuellt kan utveckla läs- och skrivsvårigheter. Tillsammans kunde barnets läsvanor stödas för att utveckla en positiv inställning till läsning.

Litteraturförteckning

- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. *Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet*. 2 uppl. Jyväskylä: Special Data Oy kirjapino oy Jyväskylä.
- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K & Siiskonen, T. 2020. ”Kehityksen yksilöllisyyden ymmärtäminen ja oppimisvaikeudet”. I: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Institutet. S. 22-39.
- Andersson, B., Belfrage, L. & Sjölund, E. 2006. *Smart start vid lässvårigheter och läs- och skrivsvårigheter*. Första upplagens tredje tryckning. Stockholm: Natur och kultur.
- Aunola K., Heinonen, J. & Leppänen U. 2020 ”Oppimisen vaikeudet”. I: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen. *Oppimisen vaikeudet*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instittuutti. S. 148-159.
- Befring, E. 1994. *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. 2000. *Introduktion till forskningsmetodik*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. 2003. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L. 2006. *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L. & Snowling, M. J. 2013. Parents of Children with dyslexia: Cognitive, Emotional and Behavioural Profile. *Dyslexia* 20(2). 175–190. DOI: doi.org/10.1002/dys.1469.
- Bonnier utbildning AB. 2001. *Lyckas med läsning – läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. Stockholm: Bonniers.

- Carlström I. & Carlström-Hagman, L. 2006. *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Check, J. & Schutt, R. 2012. *Research methods in education*. Boston: Sage
- Djurfeldt, G. & Barmark, M. 2009. *Statistisk verktygslåda 2 – multivariat analys*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J., Madsbjerg, S., Niedersöe, J., Olofsson, Å. & Möller Sörensen, P. 2005. Semantic and Phonological Skills in Predicting Reading Development: From 3–16 Years of Age. *Dyslexia An international journal of research and practice*. 11(2). 79–92. DOI: doi.org/10.1002/dys.292.
- Föhrer, U. & Magnusson, E. 2010. *Dyslexi: förbannelse eller möjlighet? Att lära sig att leva med läs- och skrivsvårigheter*. Lund: BTJ förlag.
- Ejvegård, R. 2009. *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. & Klint Petersen, D. 2004. Long-Term Effects of Phoneme Awareness and Letter Sound Training: An Intervention Study With Children at Risk for dyslexia. *American psychosocial association*. 96(4). 660–670. DOI:10.1037/0022-0663.96.4.660.
- Erlandsson, S. & Sjöberg, L. 2013. *Barn och ungdomsforskning, metoder och arbetssätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Esajasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A. & Wängnerud, L. 2019. *Metodpraktikan*. 5 uppl. Visby: Wolters Kluwer.
- Höien, T. & Lundberg, I. 2013. *Läs- och skrivsvårigheter – från teori till praktik*. 2 uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Jehkonen, M., Saunamäki, T., Hokkanen L. 2019. *Kliininen neuropsykologia*. 3 uppl. Helsingfors: Duodecim.

- Johnson, E., Bornman, J. & Alant, E. 2010. *Parents' perceptions of home reading activities: Comparing children with and without learning disability*. 28 (1), 34-43. Centre for Augmentative and Alternative Communication, University of Pretoria, South Africa: Perspectives in Education. <https://www.researchgate.net/publication/228931803>
- Karlsson, S. 2013. *Förebyggande arbete i förskolan, Läs- och skrivsvårigheter ur ett pedagogiskt perspektiv – att detektera, analysera och uträtta*. Gävle: Högskolan i Gävle akademien för utbildning och ekonomi.
- Kjeldsen, A. 2019. *The Nordic Model: Language games promoting literacy skills - A 10 year phonological intervention follow-up from kindergarten to grade 9*. Faculty of Arts, Psychology and Theology. Åbo: Åbo Akademi.
- Lehrl, S., Evangelou, M. & Sammons, P. 2020. The home learning environment and its role in shaping children's educational development. VOL. 31(1), 1–6. *School effectiveness and school improvement: Routledge Taylor & Francis group*. DOI: doi.org/10.1080/09243453.2020.1693487
- Leppänen, U., Aunola, K., Niemi, P. & Nurmi, J-E. 2007. Letter knowledge predicts Grade 4 reading fluency and reading comprehension. *Learning and instruction*, 18(6), 548–564. DOI: doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.11.004
- Lindell, S. & Carl Gustav. 1996. *Läs- och skrivsvårigheter Problem och möjligheter*. Stockholm: Utbildningsförlaget breviskolan.
- Lundberg, I. 2003. Läs- och skrivsvårigheter – myter och realiteter. Psykologiska institutionen: Göteborgs universitet. I: Svenska dyslexiföreningen (red.) 2007. *Läs- och skrivsvårigheter – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Svenska dyslexiföreningen. S. 8–17

- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T.K., Laakso, M-L., Leinonen, S., Leppänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Puolakanaho, A., Richardson, U & Viholainen, H. 2010. Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. 20(2). *Developmental neuropsychology*. 535–554. DOI: doi.org/10.1207/S15326942DN2002_5
- Lyytinen, H. & Lyytinen, P. Lukivaikeus ja sitä ennalta ehkäisevät toimet. 2006. I: M. Takala & E. Kontu. (red.) 2006. *Luki-vaikeudesta Luki-taitoon* Helsinki: Yliopistopaino. S. 87-106.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.
- Pavey, B. 2017. *Att förebygga läs- och skrivsvårigheter – i förskolan och skolans tidiga årskurser*. Lund: Studentlitteratur.
- Reid, G. 2011. *Dyslexia a complete guide for parents and those who help them*. 2 uppl. West sussex: Wiley-blackwell.
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. 2000. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295. Doi: 10.1037/0022-0663.92.2.284
- Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. 2000. Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 284–295. DOI: 10.1037/0022-0663.92.2.284
- Selikowitz M. 2004. *Dyslexia and other learning difficulties*. 2 uppl. New York: Oxford medical publications.

- Seth, I., Heimdal, S. & Janson, E. 1997. *Läs- och skrivsvårigheter för föräldrar*. 2 uppl. Södertälje: Informationsförlaget.
- Silvén, M. 2006. Lukutaidon varhaiset ennustajat: Puheen kehitys ja vuorovaikutus vanhempien kanssa. I: M. Takala & E. Kontu (red.) 2006. *Luki- vaikeudesta Luku-taitoon*. Helsingfors: Yliopistopaino. S. 47-63
- Silinskas, G., Parrila, R., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Niemi, P., Nurmi, J-E. 2010. Mothers' reading-related activities at home and learning to read during kindergarten. *Eur J Psychol Educ* 25:243–264 DOI: 10.1007/s10212-010-0014-9
- Silinskas, G., Lerkkanen, M-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. 2012. The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 33(6) 302–310. DOI: doi.10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M-L., & Nurmi, J-E. (2020) The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement, Taylor & Francis online*. 31:1, 80-101, DOI: doi.10.1080/09243453.2019.1642213
- Snowling M. J. & Melby-Lervåg, M. 2016. Oral Language Deficits in Familial dyslexia: A Meta-Analysis and Review. *Psychological Bulletin*. 142(5), 498–545. DOI: dx.doi.org/10.1037/bul0000037
- Taube, K. 2007. *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Trost, J. 2012. *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Van der Leij, A., van Bergen, E., van Zuijen, T., de Jong, P., Maurits, N. & Maassen, B. 2013. Precursors of Developmental dyslexia: An Overview of the Longitudinal Dutch dyslexia Programme Study. *Dyslexia an*

international journal of research and practice 19(4). 191–213. DOI:
doi.10.1002/dys.1463

Van der Leij, A. 2013. Dyslexia and Early Intervention: What did we learn from the Dutch dyslexia programme? 19(4) 241–255. *Dyslexia an international journal of research and practice*. DOI: doi.org/10.1002/dys.1466

1. Läsning tillsammans

(Svarsalternativ: Aldrig eller sällan, ibland eller några ggr/mån, 1 -2 ggr/vecka, flera gånger i veckan, varje dag, flera gånger per dag)

Hur ofta: Besöker ni biblioteket?

Ber barnet att ni ska läsa tillsammans?

Läser ni tillsammans: Böcker?

Serietidningar?

Andra tidningar (t.ex. dagstidningar, Eos osv)?

Texter på dator/pekplatta/telefon?

2. Vem läser med barnet? *(Svarsalternativ: Mamma, pappa, syskon, annan vuxen)*

3. Hur ofta läser du (föräldern) för tillfället? *(Svarsalternativ: Aldrig eller sällan, ibland eller några ggr/mån, 1-2 ggr/vecka, flera gånger i veckan, varje dag, flera gånger per dag)*

Skönlitterära böcker

Facklitteratur

Serietidningar

Andra tidningar i pappersformat (t.ex. dagstidningar, Eos osv)

Tidningar/andra texter i digital form på t.ex. dator

Annat, vad?

- 4. Hur många böcker för vuxna har ni hemma** (pappersböcker och e-böcker)?
(Svarsalternativ: < 5, 5-10, 10-50, 50-100, > 100)
- 5. Hur många böcker för barn har ni hemma** (pappersböcker och e-böcker)?
(Svarsalternativ: < 5, 5-10, 10-50, 50-100, > 100)

- 6. I vilken ålder var barnet när du (föräldern) började läsa för henne/honom?** *(Svarsalternativ: Jag har inte läst för mitt barn, under 6 månader, 6 mån-1 år, 1 år – 2 år, 2 år – 3 år, över 3 år).*