



MEDICINSKA FAKULTETEN

Lunds universitet

Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi
Institutionen för kliniska vetenskaper, Lund

**Att läsa utifrån bilder -
en studie av mammors språkanvändande vid läsning
av bilderböcker med respektive utan text.**

Sanna Pilo

**Logopedutbildningen, 2014
Vetenskapligt arbete, 30 högskolepoäng**

Handledare: Gisela Håkansson

SAMMANFATTNING

Att tidigt introducera läsning för små barn är något som uppmuntras i vårt samhälle. Hur typen av bok som läses påverkar innehållet i högläsningen är inte mycket berört i tidigare forskning och utgör därför en intressant aspekt på ämnet. Litteratur och högläsning kan fylla en viktig funktion i logopedisk intervention och därför är kunskap om hur olika typer av böcker påverkar läsningen viktig för personer som arbetar inom logopedisk verksamhet.

I denna studie har åtta mammor spelats in när de läste två olika bilderböcker för sina barn (18-24 månader). Den ena boken innehöll enbart illustrationer medan den andra innehöll såväl illustrationer som tillhörande text. Böckerna var matchade mot varandra i fråga om tematik, längd och åldersangivelse. Dessa inspelningar transkriberades sedan och analyserades med fokus på språklig komplexitet i moderns tal. Faktorer som vägdes in var andel verb, verbens tempusformer, antal bisatser, antal frågesatser samt antal gånger som mamman refererade till barnets egna erfarenheter. Resultaten visar att vid läsning av boken utan text kunde högre andel verb skönjas. Däremot visar resultatet ingen signifikant skillnad avseende de andra parametrarna, även om de tenderar att vara högre i läsningen av boken utan text. Vidare forskning är nödvändig för att dra slutsatser kring hur typen av bok påverkar läsningen.

Abstract

An early introduction to reading and books to small is encouraged in today's society. How the type of book influences the content of the reading has not often been of concern in previous studies and is therefore an interesting aspect on the subject. Literature and reading aloud can play an important role in speech and language pathologists' work with children with language impairment. The knowledge of how different types of books influences the reading is therefore important.

In this study eight mothers have been recorded when they read two different picture books to their children (18-24 months old). One of the books' content were made up of only pictures whilst the other book contained text as well as pictures. The books were matched according to theme, length and recommended child age. The recording were then transcribed and analysed with focus on the complexity in the mothers' speech. Factors included were the amount of verbs, the verb tenses, subordinated clauses, question clauses and the number of times the mother referred to the child's earlier experiences. The results from the study show that the number of verbs produced by the mother were significantly higher when reading the textless book. No significant difference was shown in the other factors. Further studies would be useful to understand what impact the type of book has on the mother's reading.

Nyckelord:

Bilderböcker, tidig läsning, barnspråk, föräldraspråk, ordförråd, språkutveckling, verbformer, bisatser, läskultur, litteracitet, kommunikationsstil, logopedi

Innehållsförteckning

INLEDNING.....	2
Bakgrund.....	2
Teorier om språkinläring hos barn.....	5
Biologiska förklaringsmodeller i kontrast till sociokulturella förklaringsmodeller	5
Teorierna i förhållande till denna studie.....	5
Det typiska barnets tidiga språkutveckling.....	6
Samspel mellan barn och vuxna	7
Högläsningens effekter	8
Kommunikationsstil i hemmet	8
Läsarens betydelse i en god högläsningssituation.....	9
Boktypens betydelse.....	11
Bilderbokens särart.....	12
Läs- och skrivutveckling	12
Läsningens roll i logopedisk intervention	13
Språkliga variabler.....	14
Verb.....	14
Bisatser.....	14
Frågesatser och referenser till egna upplevelser.....	15
METOD.....	16
Deltagare.....	16
Material.....	16
Datainsamling	16
Studiens tidsram och praktiskt upplägg	17
Pilotstudie	18
Databearbetning.....	18
Analys av transkriberat material	19
Etiska övervägande	19
RESULTAT	21
Kvantitativa resultat.....	21
Längd och antal ord.....	21
Verbformer.....	21
Bisatser.....	23
Frågesatser	23
Referenser till barnets egna erfarenheter.....	24
Kvalitativa resultat.....	25
Att bygga ut och utöka historien	25
Frågesatser	25
Barnets egna erfarenheter.....	26
DISKUSSION.....	28
Diskussion om studiens resultat.....	28
Frågeställningar och hypoteser.....	28
Slutsatser utifrån studiens resultat.....	30
Resultatets betydelse för logopedisk verksamhet.....	30
Diskussion om vald metod.....	31
Vidare studier.....	32
TACK.....	33
REFERENSER.....	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

INLEDNING

Syftet med uppsatsen är att undersöka huruvida olika typer av böcker påverkar mammors språkanvändning när de läser bilderböcker med respektive utan text för sina barn. Läsning lyfts ofta fram som en viktig faktor för god språkutveckling och det är därför intressant att se huruvida olika typer av böcker ger olika språklig input till barnen. Jag vill genom denna studie se om och i så fall hur mammornas språk förändras med avseende på andel verbtempus, bisatser, antalet frågesatser samt referenser till egna erfarenheter vid läsning av dessa två olika typer av bilderböcker. Resultaten ger en tydligare bild av vilken språklig input barnet får vid bokläsning och hur val av bok kan påverka läsarens språk. Av denna anledning kan resultatet också vara av intresse för de logopeder som arbetar med barn och barnspråk.

De frågor jag sökte svara på i min studie var följande;

- Skiljer sig läsningen av en bilderbok med text från läsningen av en bilderbok utan text i avseende på andel verb, verbtempus, bisatser, antalet frågesatser samt referenser till egna erfarenheter?
- Hur skiljer sig de olika läsningarna i fråga om berättarstil och -grepp mellan mammorna?
- Blir läsningen av boken som saknar text längre?

Min hypotes var att läsningen av boken som saknar text skulle vara längre än läsningen av boken med text eftersom läsningen av boken utan text skulle ge fler sidohistorier och utsvävningar i berättande. Jag såg det också för troligt att läsningen av boken utan text skulle ge mer omfattande dialog mellan mor och barn, vilket i sin tur skulle ge en längre läsning. Jag trodde även att läsningen av boken utan text skulle innehålla fler verbformer, eftersom läsaren inte är bunden av text och de redan angivna verbformerna. Eftersom Håkansson (1998) i sin studie visade att bisatser är överraskande vanligt i bilderböcker var min hypotes att bisatserna skulle vara fler i läsningen av boken med text. Slutligen trodde jag också att frågesatser samt referenser till egna erfarenheter skulle vara fler i läsningen av boken utan text, eftersom denna skulle ge en läsning som gav mer utrymme till interaktion med barnet och till att knyta ihop boken och omgivningen.

Bakgrund

Jag ämnar i mitt bakgrundskapitel att redogöra för tidigare forskning och teorier kring hur barn förvärvar språk, hur högläsning kan påverka språkutvecklingen samt vilken inverkan läsaren och kommunikationsstil kan ha på högläsningssituationen och dess effekter. Vidare söker jag kort redogöra för bilderbokens särart och speciella villkor samt hur senare läs- och skrivutveckling kan påverkas av ett tidigt möte med text och bilderböcker. Vidare behandlas hur val av bok kan inverka på högläsningens innehåll samt en kort överblick av de komplexitetsparametrar i språket som jag valt att belysa i min studie. Slutligen söker jag lyfta fram hur högläsning och bilderböcker kan fylla en viktig funktion i logopedisk intervention och varför föreliggande studie är av vikt för logopeder.

Teorier om språkinlärning hos barn

Att språket utvecklas i samspel med omgivningen och att processen inbegriper såväl biologiska som miljöberoende faktorer är språkforskare idag överens om. På vilket sätt detta sker och vikten av de olika faktorerna råder det dock delade meningar om. Det finns ett flertal teorier om hur barn utvecklar sitt språk.

Biologiska förklaringsmodeller i kontrast till sociokulturella förklaringsmodeller

Den nativistiska teorin vill göra gällande att de biologiska förutsättningarna är den viktigaste faktorn vid utvecklandet av ett språk. Anhängare menar att barnet har en medfödd språklig kunskap och det är denna som gör språkutvecklingen möjlig. Noam Chomsky är nativismens främsta företrädare och han sökte finna en teori gällande språkets struktur som inbegrep alla språks grammatiska uppbyggnad. Han menar att alla människor föds med förutsättningar att lära sig språk, och att det är dessa medfödda förutsättningar som styr språkutvecklingen hos barnet. Liten vikt fästs vid omgivningens input (Chomsky, 1965).

Den sociokulturella teorins främsta företrädare var Lev S. Vygotskij. Han ville i sin teori visa hur nära sammanlänkad människans utveckling är med kulturella, historiska och sociala sammanhang. Teorin ser språkutvecklingen som ett resultat av flera faktorer, både sociala och biologiska. Studiet av språkutveckling måste alltså inbegripa många olika perspektiv, så som utvecklingsperspektiv, individperspektiv samt sociala, kulturella och historiska perspektiv. Vygotskij menade att människan tänker verbalt och behöver andra individer att spegla sig i. Tillsammans med andra i ett socialt sammanhang skapar barnet ett språk som det gör till en del av sin person och kan därmed använda det som sitt eget sitt eget internaliserade språk. Den sociala samvarons betydelse är starkt betonad i den sociokulturella teorin. Även idén om den proximala utvecklingszonen är viktig i Vygotskijs resonemang. Denna innebär att ett barn som deltar i en aktivitet som är bortom barnets förmåga får hjälp av någon som redan behärskar aktiviteten. Genom hjälp och stöd kan barnet behärska saker det inte kan på egen hand. Det finns således en zon för utveckling (Vygotskij, 1985).

Kritiker till den nativistiska teorin har menat att det är vanligt att små barn använder språket på ett sätt som strider mot grammatikens lagar samt att en stor brist i teorin är att den inte uppmärksammar den sociala omgivningen och den pragmatiska aspekten. Somliga anser att den sociokulturella teorin är bristfällig då den inte kan förklara alla aspekter av barns språkinlärning. De menar att barn producerar språkliga sammansättningar som de tidigare inte har hört och att man därför inte kan bortse från de biologiska faktorerna.

Teorierna i förhållande till denna studie

Denna studie gör inget anspråk på att undersöka huruvida det språk som eliciteras hos mammor vid högläsning påverkar barnets språkutveckling. Detta skulle kräva en mer omfattande undersökning. Dock kan det konstateras att de olika teorier som finns kring språkutveckling lägger mycket olika stor vikt vid omgivningens inverkan på ett barns utvecklande av språk. Denna studie tar avstamp i föreställningen att omgivningen är av stor vikt vid förvärvandet av språk. Således är den språkliga inputen från mammornas läsning viktig för barnens språkliga utveckling.

Det typiska barnets tidiga språkutveckling

Barn börjar använda sina första ord mellan 9 och 15 månader och träder då in i de första ordens stadium. Dessa första ord består till mycket stor del av substantiv och är starkt kontextbundna. Barnet ställs nu inför problematiken att lära sig dels segmentera ord och fraser och dels koppla ihop ord med en betydelse. Under denna fas i barnets språkutveckling är språkförståelsen långt mer omfattande än ordproduktionen (Strömqvist, 2008). Runt 18-24 månaders ålder talar man om att en ordförrådsexplosion eller ordförrådsspurts åger rum. Avgörande för denna spurt är troligen inte barnets faktiska ålder utan snarare det antal ord som barnet behärskar. Böjningsmorfologi samt grammatik är en viktig del av denna process och de olika språkliga förmågorna är sammanlänkade och kan inte utvecklas utan varandra (Strömqvist, 2008).

Att mäta barns ordförråd med kvantitativa mått är inte problemfritt. Ställning måste tas till vilka ord som bör räknas som korrekta ord och hur dessa bör behandlas i kvantitativa mätningar. Kvantitativa mått tar inte heller hänsyn till barnets språkförståelse. Dock kan det konstateras att runt den ålder som barnen i denna undersökning befinner sig i sker en betydande utveckling av impressivt och expressivt ordförråd (Strömqvist, 2008).

Ett sätt att mäta såväl expressiva som impressiva språkliga förmågor hos små barn är genom Swedish Early Communicative Development Inventories (SECDI). SECDI är en svensk version av MacArthurs Communicative Development Inventories (CDI) som utarbetades av Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates & Hartung (1993). Det är ett instrument som ger möjlighet att utvärderas språkliga förmågor med hjälp av uppgifter som föräldrarna lämnar. Metoden består av två delar. Den första delen behandlar ord och gester och är utformat för barn mellan 8 och 16 månader. I denna del får föräldrarna bland annat svara på på vilket sätt barnen svarar på särskilda fraser, som exempelvis ”kom hit”. De får också bedöma hur ofta barnet imiterar ord eller ägnar sig åt benämning. Vidare får föräldrarna använda sig av en lista med 385 ord och för varje ord ange huruvida barnet förstår och/eller kan producera det. Den andra delen behandlar i större utsträckning ord och meningar och är utformat för barn mellan 16 och 30 månader. Metoden har utformats för flera språk och gör det möjligt att jämföra barns tidiga förvärvande av språk över språkgränserna.

Eriksson och Berglund (1999) utförde en semi-longitudinell studie där de använde sig av SECDI i vilken de sökte beskriva den typiska utvecklingen av kommunikation och språk hos 228 svenska barn mellan 8 och 16 månader. I sin studie fann Eriksson och Berglund markanta skillnader mellan barnen avseende ålder för kommunikativ debut och vidare språklig utveckling. Skillnaderna mellan individerna visade sig vara stabila över 4-6 månader. De fann ingen skillnad i vare sig språkförståelse, produktion av ord eller utövandet av gester beroende av barnets kön. Det resultat som deras studie gav överensstämde med tidigare liknande studier på engelskspråkiga barn. De konstaterade vidare att barnen i studien förstod en långt större mängd innehållsverb än de kunde producera. Med innehållsverb menas verb som varken är kopula- eller hjälpverb.

Samspel mellan barn och vuxna

Barnets språkinläring är som tidigare nämnt dels beroende av biologiska faktorer men också av det kommunikationsmönster och språkbruk som barnet möter i omgivningen. Genom att få delta i och observera olika typer av situationer lagrar och omarbetar barnet den språkliga information som det får tillgång till. Att även omgivningen anpassar sig till barnet är en viktig faktor som underlättar för barnets språkinläring. Den vuxna samtalspartnern fyller en viktig funktion i utvecklandet av barnets språk. Dels öppnar de upp för nya ämnen och agerar språkliga förebilder. De hjälper också till att förstärka och tolka barnets intryck samt ger barnet återkoppling på dess yttrande. I de fall vuxna ställer mer orienterade frågor (frågor om var eller när något utspelar sig i ett skeende) blir barnet också långt mer benäget att använda sig av dessa aspekter i sitt eget berättande. Det handlar alltså inte främst om hur stor plats den vuxna individen tar i samtalet utan det är istället vad man talar om som är av stor vikt (Liberg, 2010b).

Det språk som vuxna riktar till barn uppvisar stora skillnader jämfört med det tal som riktas till andra vuxna. Språket är mindre komplext syntaktiskt, mindre varierat samt mer konkret. Allt eftersom barnets ålder och språkliga kompetens ökar anpassas det vuxna talet och blir alltmer komplext och likt det vuxenriktade talet (Philips, 1973, Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten & Vorster, 1972).

I en studie av Majorano och Lavelli (2013) där mammor observerats tillsammans med sina språkstörda barn visas att mammor till barn med språkstörning har en tendens att anpassa sitt språk till barnets nivå. Mammorna i studien använde färre fonetiskt komplexa ord och upprepade dessa oftare än mammor till de barn i kontrollgruppen som var åldersmässigt matchade mot de språkstörda barnen. Detta torde indikera att föräldrarna själva har en förmåga att anpassa den språkliga svårighetsnivån efter barnets förmågor och kunskaper.

Ett barn lär sig först tala om ”här-och-nu”-situationer. Detta innebär att det finns ett samband mellan barnets tidiga ordförråd och orden som vuxna i omgivningen presenterar för barnet. Orden som presenteras är ord som är användbara i situationen kring och med barnet samt ord för det som barnet själv visar intresse kring (Strömqvist, 2008). Om vuxna kommunicerar med barn om situationer här och nu räcker ett enkelt spontant tal i kombination med kroppsspråket. Vill den vuxne däremot tala om saker eller företeelser som är utanför den omedelbara situationen eller tidpunkten krävs ett mer komplext språk med fler förklaringar och antal ord (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006).

Genom läsning av böcker utökas den vuxnes språkanvändande från att snarast handla om ”här-och-nu” till att också innefatta ”där-och-då”-situationer. En god högläsningssituation kräver också att barnet kan dela den vuxnes uppmärksamhet. Delat uppmärksamhetsfokus är avgörande för vidare utveckling av kommunikation och språk.

Kwon, Bingham, Lewsader, Jeon & Elicker (2013) undersökte i sin studie hur föräldrarnas språkanvändning påverkades beroende av om de samspelade med sina barn kring en strukturerad uppgift eller vid fri lek. Studien visade att föräldrarna var mindre negativa och stöttade sina barn mer kognitivt vid fri lek än under en strukturerad uppgift. Den visade också att barnen använde ett mer avancerat språk vid fri lek än under en strukturerad uppgift. Dock syntes indikationer på att ju äldre barnen var desto mindre skillnad var det mellan de båda situationerna.

Snow m. fl.(1974) undersökte i en studie hur holländska mammors språk förändrades när de läste en bok jämfört med vid fri lek. Studien visade att bokläsningen gav ett mer komplext språk. Detta förklaras genom att bokläsning ger en mer strukturerad samtalssituation där fokus ligger riktat på ett föremål eller en sida i boken. Barn och mamma har då ett gemensamt uppmärksamhetsfokus till skillnad från en situation med fri lek då fokus är delat kring många föremål och möjliga aktiviteter. Man visade att föräldrarna var mer uppmärksamma och responsiva på barnet och att de i högre grad expanderade och byggde ut språket och ämnet (Snowm. fl., 1974). Detta resultat står i direkt kontrast till det resultat som Kwon m. fl. (2013) uppvisade i sin studie.

Högläsningens effekter

Det tycks idag vara en vedertagen sanning att läsning är viktigt för och främjar barns språkutveckling. Det har inte gjorts mycket forskning kring detta ämne i Sverige. Mycket, men dock inte all, av den forskning som jag refererar till i denna studie är gjord i en anglosaxisk kontext, eftersom det är främst där som denna typ av studie har utförts. De skiftande kulturerna och sociala skillnader innebär att resultatet av dessa inte nödvändigtvis alltid är överförbart till en svensk kontext.

I en studie av Scarborough och Dobrich (1994) har författarna sökt göra en noggrann genomgång av studier som visar på den vedertagna uppfattningen att det finns ett starkt orsakssamband mellan tidig läsning och en god språklig utveckling hos barn. Författarna visar på att det finns förvånande lite forskning gjord inom ämnet och att denna forskning i sin tur inte visar på någon självklart övertygande slutsats om att läsning skulle vara en av de viktigaste faktorerna för en god språklig utveckling hos barn. De menar också att det inte finns några starka belägg för att det skulle vara just sättet läsningen utförs på och inte kvantitativa mängden som utgör skillnad.

Kommunikationsstil i hemmet

Scarborough och Dobrich(1994) pekar i sin studie på att barn från mer socialt utsatta hem blir lästa för mer sällan än de barn som kommer från familjer med bättre sociala förutsättningar. Dock varierar högläsningens frekvensen även i familjer med hög socioekonomisk status, vilket indikerar att högläsning är en av många faktorer. Frekvent högläsning kan istället vara nära förknippat med sättet som man kommunicerar på i en familj. Enligt Karrass, VanDeventer och Braungart-Rieker (2003) kan hög högläsningens frekvens hos en familj vara en indikator på en språkligt allmänt stimulerande miljö.

Heath Brice (1982) utförde en studie där hon tittade på tre kulturellt skilda samhällen och hur föräldrar i dessa kommunicerade kring språk i förhållande till böcker. Hon konstaterade att det inte är möjligt att skilja språkliga eller verbala traditioner från litterära traditioner i hemmet då dessa är sammanlänkade på olika sätt i olika kulturer. Hon visade i sin studie att snarare än att man läste var det hur man läste som var avgörande. Det fanns en mängd faktorer i den litterära kommunikationen i hemmet som visade sig vara betydande för barnets tidiga akademiska framgång samt ingång till lärande utifrån läsande och böcker i skolan. Att omgivningen kopplade ihop såväl boken och omgivningen, som boken med barnets tidigare erfarenheter var två sådana faktorer. Även omgivningens förmåga att involvera barnet i läsningen och referera tillbaka till denna vid senare situationer i vardagen var avgörande.

Heath Brice (1982) lägger stor vikt vid sättet omgivningen kommunicerar med och runt böcker med barnen. Genom att dra paralleller mellan omgivningen och boken samt koppla ihop äldre och ny kunskap med hjälp av böcker skapas en förståelse hos barnet för hur man lär sig genom skriven text, menar Heath Brice (1982). Hon konstaterar även att en enda modell för förvärvandet och användandet av språk inte är tillräcklig för att beskriva den inverkan som olika kulturella faktorer har på förvärvandet av kunskap och utvecklingen av olika kognitiva strategier.

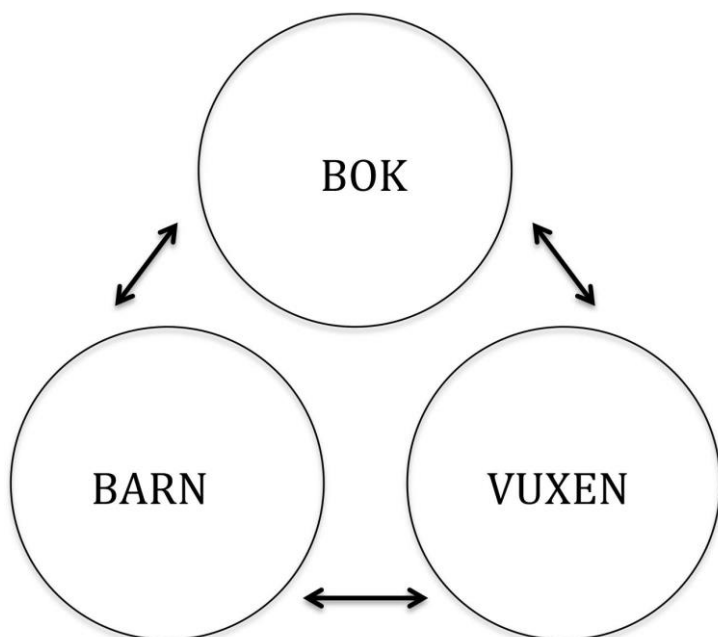
Resonemanget stöds av en svensk studie av Westerlund och Lagerberg (2007). I studien undersöktes det expressiva ordförrådet hos 1091 barn (17-19 månader gamla). Resultatet ställdes i relation till en rad faktorer som omgav barnet och dess familj. Dessa faktorer var bland annat mammans utbildningsnivå, demografiska faktorer, kommunikationsstil i hemmet samt högläsningens frekvens i hemmet. Man såg en mycket tydlig ökning av högläsning i hemmet vid högre utbildningsnivå hos mamman. Barnen till de mammor som ansåg att kommunikationsstilen i hemmet var välfungerande hade ett betydligt större expressivt ordförråd än de andra barnen. Westerlund och Lagerberg konstaterar att frekvensen av högläsning i hemmet var starkt sammanhängande med barnets expressiva ordförråd. Faktorer som ökade högläsningens frekvens var hög utbildningsnivå hos mamman samt att barnen var flickor och förstfödda.

Högläsning kan utifrån detta antas vara en del av en välfungerande kommunikativ stil och en allmänt stimulerande hemmiljö. Detta skulle innebära att de barn vars föräldrar i högre grad är responsiva på barnets signaler och lägger stort fokus på kommunikation också är barn som växer upp i hem med en stor grad av högläsning och på så vis får inträde i skriftspråket. Aktiviteter där den vuxne är responsiv och uppmärksam på sitt barn, där man har ett gemensamt fokus och där man utökar dialogen till att handla om såväl "här-och-nu" som "där-och-då" gynnar barnets språkiga utveckling bäst. Läsningen är inte allena saliggörande utan det är sättet på vilket den gemensamma aktiviteten utförs som är den viktigaste faktorn.

Läsarens betydelse i en god högläsningssituation

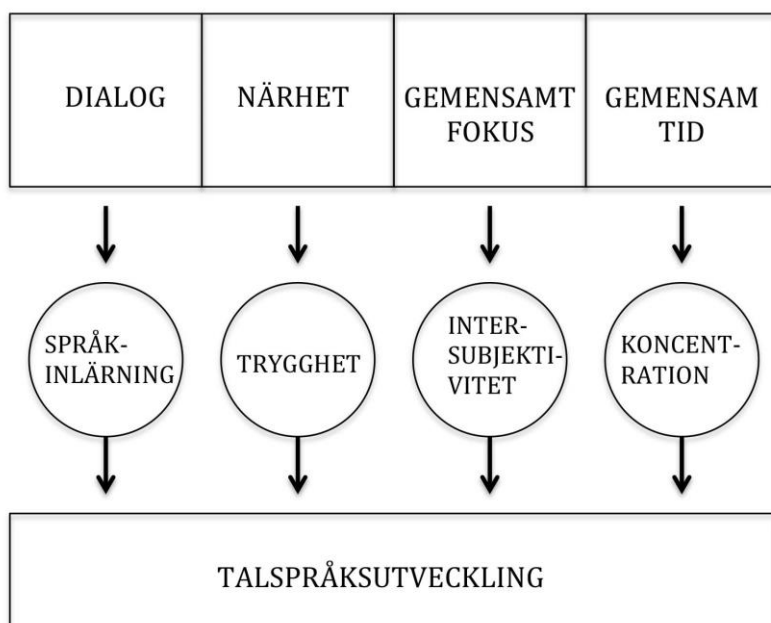
Genom en god högläsningssituation skapas en bro mellan "här-och-nu" och "där-och-då". Den som läser belyser och diskuterar innehållet i boken och sätter detta i relation till barnets egna erfarenheter. Läsaren har en avgörande roll i samspelet kring boken. När den läsande parten ställer frågor har det visats att det ökar barnets inläring av nya ord. Till mindre barn ses ofta frågorna vara mindre utmanande och anpassade efter barnets kognitiva förmåga för att med stigande ålder blir allt mer komplexa och mångbottnade (Shealy & Cook, 2009).

Modellerna nedan visar hur en god högläsningssituation kan se ut (Dominkovic.m. fl. 2006).



Figur 1. Visar hur en god högläsningssituation fungerar.

Figur 1 (Dominkovic m. fl., 2006) visar hur en god högläsningssituation fungerar. Den vuxna och barnet samspelar kring boken genom att samtala, peka, titta och bläddra. Den vuxne fungerar ofta som en vägledare men lämnar utrymme åt barnet för att reflektera över innehållet i den mån som barnets ålder och förmågor tillåter. I en sämre fungerande högläsningssituation kan man föreställa sig att en eller två pilar är avbrutna. Delad uppmärksamhet på aktiviteten och kommunikation mellan de båda parterna är en nödvändighet.



Figur 2. Visar de olika komponenterna i en god högläsningssituation.

I figur 2 (Dominkovic m. fl., 2006) visas de olika komponenterna som kan framträda i samband med en välfungerande högläsningssituation. Det som figur 2 visar är just hur ett samspel kring ett föremål, som i detta fall är en bok, kan ge upphov till dialog och delat uppmärksamhetsfokus. Även andra situationer där barn och vuxen tillsammans har ett gemensamt fokus eller mål kan ge samma resultat. Exempel på detta kan vara gemensam lek.

Boktypens betydelse

Läsarens kommunikationsstil har en betydande roll för högläsningens resultat (Karras m.fl., 2003, Philips, 1973, Snow m.fl., 1972). Även omgivande faktorer såsom vilken boktyp som används vid högläsning kan spela roll för vilken språklig input barnet får. Vid läsning av böcker med informativa texter, så som berättelseböcker med faktainslag, ställer den läsande vuxna ofta mer kognitivt utmanade frågor än vid sagoläsning (Dominkovic m.fl., 2006).

I Nyhouts och O'Neills studie (2012) lät de 25 mammor läsa två olika sorters bilderböcker för sina barn (18-25 månader). Av de två böckerna beskrevs en som berättande och en som didaktisk. Dessa två typer av böcker skulle i vår svenska barnbokstradition enklast kunna överföras till en mer berättande bok samt en som mer liknar vår klassiska pekbok. Pekboken karaktäriserades av enklare, stiliserade bilder åtföljda av något enstaka benämmande ord. Exempelvis åtföljdes en bild av en gorilla med text "gorilla". Den bok som benämns som berättande har ett mer närvarande skeende genom hela boken, en röd tråd om man så vill. I denna studie redigerades de båda böckerna så att de åtföljdes av samma text (i detta fall ordet för det presenterade djuret). Utifrån detta uppmättes hur stort antal yttranden mammorna gjorde under läsningen samt längden på dessa yttranden. Även andelen verb och verbtempus undersöktes.

Resultaten visade att den berättande boken, i vilken man tagit bort den tillhörande texten och ersatt den med enstaka benämmande ord, eliciterade mer komplext tal hos mamman än pekboken som innehöll samma typ av text. Vidare menar författarna att tidigare liknande studier av föräldrars språk när de läser för sina barn har haft flera svagheter. De menar att allt för liten hänsyn har tagits till situationsberoende faktorer, så som typ av bok, och allt för stor vikt har lagts vid omgivnings- och miljöfaktorer, som till exempel den kommunikativa stilen hos omgivningen.

I en studie från Utah, USA (Nielsen. 2012) undersöks vidare huruvida ordlösa bilderböcker eliciterar annorlunda tal hos föräldrar än böcker med text. Studien hade till syfte att undersöka huruvida mammors språkliga input till barnet påverkades om de läste böcker med respektive utan text. I studien fokuserade man på tre saker. För det första hur mycket respons föräldrarna gav på barnets uttalande och agerande vid läsning. För det andra hur mycket uppmaningar föräldrarna gav barnet (ex. "vänd på sidan") och för det tredje hur längden på föräldrarnas yttrande samspelade med längden på barnets yttrande. De två första punkterna tangerar min studie och det är därför intressant att beröra dessa i sammanhanget.

Studien visade att föräldrarna gav mer direkt respons till barnet vid läsning av boken utan text än vid läsning av boken med ord. Andelen uppmaningar som gavs från föräldrar var ungefär lika mellan de båda böckerna. Studien visar, enligt upphovsmannen, på att läsning av

bilderböcker utan text inkorporerar såväl den fria lekens som den delade högläsningen fördelar och således är ett välfungerande verktyg för att gynna barns tidiga språkutveckling.

Bilderbokens särart

Bilder utgör ett eget teckensystem precis som bokstäver utgör ett annat teckensystem. Unikt för bilder är dock att de, till skillnad från andra teckensystem, liknar det de representerar. Dock kräver bildtolkning, precis som exempelvis läsning, en inlärningsprocess för barnet. För att bemästra bildtolkningens konst krävs träning i förmågan att tolka bilder. Detta lärs oftast in genom att barnet tittar på bilder tillsammans med en vuxen som förklarar och diskuterar kring bilderna. Högläsning av bilderböcker ger mycket goda förutsättningar för denna typ av träning i bildtolkning. Upprepad läsning av samma bilderböcker kommer också att öka barnets förståelse för hur bilden, precis som texten, innehåller många nyanser och möjliga tolkningar. (Dominkovic m.fl., 2006)

Bilderböcker är en vid genre av böcker som inte begränsas till enbart böcker för barn. I de flesta bilderböcker finns såväl text som bild och mellan dessa två uppstår en relation. Bilderbokens särart kan sägas ligga i hur bild och text samverkar och på vilket sätt detta påverkar läsningen. Denna helhet som uppstår i mötet mellan bild och text brukar benämnas ikonotext. Man kan tala om ikonotext i en bild, ett uppslag eller i en hel bok. Denna typ av text-bildsamverkan kan se ut på olika sätt och delas ofta in i olika kategorier. Nikolajeva (2000) gör indelningen enligt följande fem kategorier;

Symmetriska:	Två parallella berättelser i bild och text, där bild och text skapar redundans
Kompletterande:	Ord och bild kompletterar varandra
Expanderande:	Bilderna förstärker orden eller vice versa
Kontrapunktiska:	Ord- och bildrelationen skapar en spänning genom kontrapunktiskt förhållande
Motstridiga:	Ord och bild överensstämmer inte med varandra och skapar en konflikt i berättelsen

Det förekommer såklart stor variation även inom kategorierna och en bok kan i olika skeden av berättelsen sägas tillhöra olika kategorier.

Nikolajeva (2000) skriver vidare att bilderböcker som saknar text är särskilt komplicerade eftersom de kräver att läsaren verbaliserar bokens handling. Bilderböcker som saknar text varierar stort i komplexitet utifrån hur mycket bilderna förmedlar och på vilket sätt de förhåller sig till varandra.

Läs- och skrivutveckling

Även barn som inte ännu är läskunniga möter ständigt skriftspråket i olika sammanhang och förstår snart att texten bär på en innebörd, även om barnet inte själv kan tolka denna. Genom att föräldrar och andra vuxna lyfter fram skriftspråkets funktion ger de barnet en förförståelse för detta. Det medför givetvis att en del barn får avsevärt längre tid på sig att bekanta sig med text och skriftspråket och på så sätt förbereda sig inför sitt eget läsande och skrivande. En

tidig introduktion till skriftspråket kan vara betydande för barnets utveckling av läs- och skrivförmåga samt stärker och förenklar denna. Den vuxna medläsaren har en mycket viktig roll i det tidiga mötet med skriftspråket. Det är genom samtalet kring texten som berättelsens innehåll ges mening och ämnet kan breddas och fördjupas (Liberg, 2010a). Genom läsningen får många barn en ingång till skriftspråket och provar ofta själva tidigt att gå in i rollen som läsare. Liberg (2010b) beskriver detta som en form av förberedande läsande och kan exempelvis bestå av att barnet själv återberättar texter som någon tidigare läst för barnet. Genom att barn bjuds in i olika kulturella sfärer så som exempelvis läsning får barnet möjlighet att själv bli en aktiv deltagare och medskapare i olika skriftspråkliga kulturer i samhället. Vidare drar Liberg (2010b) paralleller mellan Vygotskijs idé om den proximala utvecklingszonen och högläsningssituationen. Hon menar att gemensamt läsande ger barnet den stöttning och hjälp som är viktig för en god fortsatt utveckling av läsande och skrivande.

Ett barn som tidigt i livet blir läst för skapar förståelse för såväl skriftspråket som för bokens form och funktion. Det lilla barnet lär sig tidigt schemat för hur man hanterar en bok genom att öppna den och vända blad. Det lär sig att man läser från höger till vänster och uppifrån och ner och skapar en förståelse för hur bilder skiljer sig från text och tvärtom. Bilderböcker hjälper till att skapa förståelse för uttolkningen av bilder. Barnet lär sig förstå att bilden i boken är en symbol för ett föremål (Svensson, 2009).

Litteracitet är ett begrepp som används när man talar om hur barn förvärvar och utvecklar en djupgående förståelse för skriftspråket. Begreppet definieras på olika sätt i olika sammanhang men gällande för alla är att de utgår från att litteracitet inkluderar läs- och skrivförmåga samt ytterligare någon aspekt utöver detta. I en vidgad betydelse av termen litteracitet innefattas en stor mängd kunskaper kring såväl förståelse och behärskande av tal- och skriftspråk som bokens och andra mediers utformning. Det inkluderar också ett visat intresse för det skrivna språket och sättet det kan användas på (Fahlén, 1994). Litteracitet innefattar alltså långt mer än bara förmågan att läsa och skriva. En tidig introduktion till läsning ger en tidig introduktion till litteracitetsförmågor. Dominkovic m fl. (2006) skriver att på samma sätt som joller är början på barnets talutveckling kan man se hur barnet tidigt i livet påbörjar en förståelse för skriftspråket.

Läsningens roll i logopedisk intervention

Litteratur och högläsning kan fylla en viktig funktion i logopedisk intervention, både direkt intervention och indirekt. Magnusson, Naucér och Reuterskiöld (2008) skriver att barn med språkstörning vanligtvis förefaller ha en bristande uppfattning om varför man läser. Av den anledningen är det viktigt för logopeden att skapa en bro mellan form och innehåll. I denna process kan högläsning och bilderböcker fylla en god funktion. I sin text om intervention vid språkstörning hos barn lyfter Nettelblatt, Samuelsson, Sahlén och Hansson (2008) fyra språkliga områden som behandlas genom logopedisk intervention; pragmatik, grammatik, fonologi och lexikon. En högläsningssituation som fungerar bra och där barnet och den vuxna växelvis pratar och diskuterar bokens handling och innehåll kan träna alla dessa områden. Genom samspelet, turtagning och att barnet också får träna på att vara lyssnare tränas pragmatik (Nettelblatt m.fl., 2008). Träning av grammatik, fonologi och lexikon får barnet genom att lyssna på den vuxna läsaren men också genom att upprepa, fråga och koppla samman orden med bilderna. Detta belyses även i Dominkovics m.fl. (2006) modeller i figur 2.

Språkliga variabler

I föreliggande studie lyfts några språkliga variabler fram som markörer på språklig komplexitet. Jag har valt att fokusera på de grammatiska strukturerna verbtempus och bisatser. Barnen som deltog var mellan 18 och 24 månader och således är både verbformer och bisatser strukturer som de var mitt i processen att förvärva (Christensen, 2004; Håkansson & Hansson, 2007; Waldmann, 2013). I nästkommande avsnitt redogör jag för strukturerna bisatser och verbformer och på vilket sätt de är relevanta för studiens syfte. Vidare redogör jag kort för vilken påverkan frågesatser samt referenser till barnets egna erfarenheter kan ha på lässituationen.

Verb

Att utöka lässituationen till att innehålla mer än tal om enbart "här-och-nu" gör att man expanderar barnets språkliga input. Läsningen berör nu mer än bara den omedelbara situationen och både tid och plats kan utökas och berikas. Genom att titta på verbets tempus i mammornas läsning får man en bild av hur läsningen berör såväl nutid som dåtid och framtid. Man kan av detta dra slutsatsen att om fler verbtempus används finns flera skiftningar i tid och rum i läsningen. Detta ger ett mer komplext tal i det avseendet, vilket belysts tidigare i texten. En bok som berättas enbart i presens befinner sig just här och nu. Behärskning av verbformer grundläggs under andra levnadsåret (Håkansson & Hansson, 2007) och det är därför av intresse att se hur inputen av verbformer varierar i högläsningen.

Christensen har i sin studie visat på hur förvärvandet av verbformer sker i två steg. Det första steget äger rum mellan 16 och 30 månader och detta delas vidare in i två delar. I den första delen (16-24 månader) förvärvar barnet verb i infinitivform samt en liten andel tidsbestämda verb. Den senare delen i detta första steg sker då barnet är cirka 24-30 månader och består till största del av ett relativt snabbt förvärvande av verbformerna presens, supinumform (den verbform som tillsammans med hjälp verbet ha bildar perfekt och pluskvamperfekt) och preteritum (Christensen, 2004).

De deltagande barnen i föreliggande studie var mellan 18-24 månader när studien genomfördes. Med Christensens studie som bakgrund kan man konstatera att barn i åldern 18-24 månader är mitt i processen att förvärva verbformer och organisera ett system för hur dessa används. Genom att barnet möter en stor andel verb och verb i olika tempus får de en förståelse för hur dessa ska användas. I vardagligt tal används ofta en större del verb i nutid och eftersom högläsning i högre grad än vardagligt tal kan frammana tal kring en "där-och-då"-situation kan denna ge en större andel verb i andra verbformer.

Bisatser

Jag har också valt att titta på om och i vilken utsträckning bisatser används av mammorna. Bisatser används ofta som ett mått på komplexitet i studier inom språkforskning (se exempelvis Håkansson, 1998). Bisatser är satser som adderar information till huvudsatser och som själva inte kan fungera som en komplett sats. De fogas ihop med huvudsatsen med ett fugeord, eller bisatsinledare.

De till studien utvalda bilderböckerna innehåller inga bisatser. Håkansson (1998) tittade dock på mängden bisatser i tre utvalda bilderböcker och fann att bisatser var så vanligt förekommande som i upptill var fjärde sats i en av böckerna (Totte-böckerna) medan en annan av böckerna (Max-böckerna) inte innehöll några bisatser alls. Bisatser är alltså inte ovanliga i bilderböcker men är i stor utsträckning beroende av hur författaren använder skriftspråket i sin framställning.

Waldmann (2008) har i sin avhandling undersökt hur barn erövrar den grammatik som avgör hur det finita verbet ska placeras i en bisats. I denna studie skiljs bisatser från huvudsatser med hjälp av följande fyra kriterier;

- Bisatsen är beroende av en matrissats, medan huvudsatsen är syntaktiskt självständig
- I en bisats kan hjälpverbet *har* eller *hade* utelämnas
- Bisatser kan inledas av en subjunktion eller satsbas, medan huvudsatsen enbart kan inledas av en satsbas men inte en subjunktion.
- Det finita verbet står vanligen på andra plats i huvudsatsen medan detta inte gäller för bisatsen.

Dessa kriterier är de som jag använt mig av även i min studie. Vissa anpassningar av bisatser är dock möjliga enligt bisatsreglernas inklusionskriterier. Somliga bisatser kan sakna bisatsinledare så som *att* eller *som* men fyller fortfarande samma funktion som bisats och uppfyller övriga kriterier. Dessa har räknats in i antalet bisatser i denna studie.

Lundin (1987) undersökte fem barn och deras första bisatser, vilket resulterade i att hon noterade att barnen producerade olika typer av föregångare till bisatser. Detta skedde främst fram till barnen var runt 30 månader, varpå de i större utsträckning började använda sig av fullständiga bisatser. Waldmann (2008) menar dock att bisatsföregångarna används betydligt längre av barnen och att det är först när barnet är närmare tre och ett halvt år som det fullt ut har lärt sig använda bisatser på samma sätt som en vuxen. De fyra barn som ingick i Waldmanns studie yttrade sina första bisatser mellan 24 och 30 månaders ålder (Waldmann, 2013). Mot denna bakgrund kan det konstateras att bisatser är en grammatisk struktur som barnen i föreliggande studie börjar skapa sig en förståelse och uppfattning om.

Frågesatser och referenser till egna upplevelser

Som tidigare nämnts är det snarare än mängden böcker lässtilen och kommunikationssättet som är viktigt för att uppnå högläsningens gynnsamma effekter. Genom att inkludera barnet i läsningen och göra det till en aktivitet att umgås och diskutera kring ökar möjligheten till språklig stimulans (Heath Brice, 1982 m.fl.). För att se hur barnet inkluderas i läsningen har jag i denna studie valt att se till mängden frågesatser i mammans läsning samt hur många gånger mammorna refererar till barnets tidigare erfarenheter.

Frågesatser blir en direkt återkoppling till barnet och ställer också krav på barnet som medläsare av boken. Genom att referera till barnets tidigare upplevda erfarenheter byggs en bro mellan boken och barnets egen verklighet. Barnet får en ökad förståelse för att föremål och händelser i boken kan relateras till deras egen omgivning.

METOD

Datainsamling

För att uppnå studiens syfte spelades de åtta mammorna och deras barn in när de läste de två tidigare presenterade bilderböckerna tillsammans. Ordningen på de två bilderböckerna varierades. Inspelningarna skedde i hemmet och med enbart mamman och barnet närvarande i rummet, för att efterlikna den vardagliga läsning i så stor grad som möjligt. Varje mamma fick också fylla i dels ett informationsbrev (se bilaga 1) och dels ett formulär med några frågor kring läsning i hemmet, mammans uppfattning om barnets språkliga förmåga samt mammans utbildningsnivå (se bilaga 2). Inspelningarnas innehåll transkriberades sedan. Samtliga mammor fick samma instruktioner, vilka var nedtecknade på informationsblanketten. Vid frågor kring utförande upprepades enbart den information som fanns nedtecknad på informationsblanketten.

Läsningen av de båda böckerna skedde i en följd med undantag av två inspelningar där den skedde i två sessioner. Fokus låg på att läsningen skulle likna den vanliga vardagliga läsningen i så stor utsträckning som möjligt och därför anpassades plats och tid helt efter förälders och barns önskemål.

Deltagare

Åtta mammor och deras respektive barn deltog i studien. Dessa mammor rekryterades utifrån uppsatsförfattarens eget kontaktnät. Studien avgränsades till att använda sig enbart av mammor för att materialet skulle bli så jämförbart som möjligt mellan föräldrarna i undersökningen.

Av de deltagande mammorna hade sju utbildning på universitet eller högskola. De bodde alla i storstadsregioner och var födda mellan 1971 och 1987. Barnen var mellan 18 och 24 månader gamla och av dessa var två flickor och resterande pojkar. Samtliga mammor angav att de ansåg att det var mycket viktigt att läsa för barn. På frågan om hur ofta de eller någon annan i hushållet läste böcker för barnet/barnen svarade sex stycken att de läste varje dag och två att de läste flera gånger i veckan. På frågan om hur mammorna uppfattade barnets språkförmåga och språkutveckling svarade fem stycken att de ansåg den vara lika god som den hos andra jämnåriga barn. Två svarade att de ansåg den vara bättre än den hos andra jämnåriga barn. En av mammorna kryssade i båda dessa alternativ. Studien har begränsats till att behandla enbart barn med typisk språkutveckling och de barn som inkluderas i studien har ingen känd språkstörning.

Material

De två bilderböckerna som användes var *Kaninbad* av Lena Andersson och *Lill-nalle går ut* av Helena Johansson Palmqvist. Uppgifter kring böckerna står att finna i uppsatsen avslutande litteraturlista. De båda böckerna är två enklare bilderböcker anpassade för det de deltagande barnens ålder. Det är dock viktigt att påpeka att det inte rör sig om pekböcker i den bemärkelsen att de olika bilderna enbart innehåller föremål som ska benämnas utan att det

också finns ett skeende genom hela boken. De två böckerna består av lika många uppslag samt har en liknande tematik.

Boken *Kaninbad* består av nio uppslag. Ingen text återfinns i boken med undantag av titeln ”Kaninbad” på omslaget. Bilderna berättar om ett barn som får hjälp av en kanin att ta av sig sina blöta kläder och hur de slutligen badar i ett badkar.

Boken *När Lill-nalle ska gå ut* består också den av nio uppslag. Varje bilduppslag ackompanjeras av två till fyra meningar. Boken berättar, precis som titeln skvallrar om, om en nalle som ska gå ut och därför behöver ta på sig ytterkläder. Kläderna hamnar först på fel kroppsdel varpå nallen sedan sätter dem rätt. Texten i *När Lill-nalle ska gå ut* innehåller 17 % verb och verbtempus består av futurum (50 %) och presens (42 %). Resterande verb står i infinitiv men står då tillsammans med ett hjälpverb, exempelvis ”Men först måste lillnalle klä på sig” Det rör sig här om ett föräldraspråk eller vuxenspråk där ensamma infinitiv, exempelvis ”vi läsa bok” inte förekommer. *Lillnalle* innehöll inga bisatser eller frågesatser.

De båda böckerna är utvalda för att passa samma åldersgrupp och ingår i det som kategoriseras som ”småbarnsböcker” i bibliotekets indelning. Åldersgruppen är barn mellan noll och tre år. De behandlar båda temat kläder och på- respektive avklädning. Temat kläder är något som alla barn kommer i kontakt med i vardagen och är tänkt att vara ett genusneutralt ämne. Temat är också tänkt att vara ett som står barn i den angivna åldern nära eftersom kroppsdelar och kläder är några av de första begreppsområden som barn kommer i kontakt med.

Studiens tidsram och praktiskt upplägg

Uppsatsförfattaren besökte mammorna och barnen i deras hem där också inspelningen genomfördes. Vid två tillfällen lämnades böckerna kvar för läsning vid ett senare tillfälle då barnet inte var mottagligt för läsning vid den avtalade tidpunkten. Inspelningarna ägde rum under sex veckor i februari och mars månad. Inspelningarnas längd varierade mellan knappt fyra och drygt tio minuter. Uppsatsförfattaren var inte med i rummet då läsningen genomfördes. I tabell 1 nedan är alla inspelningarnas längd nedtecknad samt specifika förutsättningar, i de fall sådana fanns i samband med inspelningen.

Tabell 1. Visar förutsättningarna för respektive läsning.

	Mammans födelseår	Mammans utbildningsnivå	Barnets ålder (månader)	Barnets kön	Övriga kommentarer
Mamma A	1981	Högskola/universitet	24	Flicka	Fick läsa om båda böckerna
Mamma B	1979	Högskola/universitet	21	Pojke	
Mamma C	1984	Högskola/universitet	20	Pojke	Läste på egen hand, två sessioner
Mamma D	1974	Högskola/universitet	22	Pojke	
Mamma E	1987	Gymnasium	24	Flicka	
Mamma F	1987	Högskola/universitet	18	Pojke	
Mamma G	1979	Högskola/universitet	21	Pojke	Läste på egen hand, två sessioner
Mamma H	1971	Högskola/universitet	19	Pojke	Storasyster var med vid läsning

Pilotstudie

Innan insamlandet av data påbörjades genomfördes en pilotstudie. Deltagarna bestod av en mamma och hennes fem månader gamla dotter. Barnets ålder innebar alltså att det föll utanför den angivna målgruppen men eftersom det var genomförandet av inspelningssituationen som skulle testas ansågs inte detta utgöra något problem. Pilotstudien genomfördes på samma sätt som efterföljande inspelningar men med möjlighet att testa material, instruktioner och tekniska hjälpmedel utan att inverka på studiens resultat. Transkription och resultat från pilotstudien inkluderas inte i studiens resultat.

Databearbetning

Mammorna spelades in när de läste för sina barn. Inspelningarna transkriberades sedan med hjälp det standardiserade CHAT-formatet (<http://chilides.psy.cmu.edu/>) (MacWhinney, 2007). Utifrån transkriptionerna gjordes sedan en analys av språket. Enbart mammornas yttranden transkriberades eftersom barnens yttranden inte var relevanta för studiens syfte.

Följande beräkningar gjordes på det transkriberande materialet.

- Antal ord i varje läsning
- Antal verb i varje läsning
- Procentandel verb av totala antalet ord i varje läsning
- Hur stor procentandel som varje verbtempus utgjorde
- Antal bisatser
- Antal gånger som den vuxne refererade till barnets erfarenheter ("Du älskar ju kaniner")
- Antal frågesatser

Analys av transkriberat material

I analysen av det transkriberade talet fick en del avvägningar göras, för vilka jag ämnar redogöra i detta avsnitt.

Alla yttranden mamman gjorde under tiden för bokläsningen togs med i transkriptionen. Alltså inkluderades även de yttrandena där mamman behandlade något som inte var direkt knutet till bokläsningen, exempelvis ”vill du ha din napp”. Vid skiftet mellan de två böckerna transkriberades det första yttrandet som behandlade nästa bok som det första yttrandet i nästa transkription. Vid avslutandet av läsningen indikerade samtliga mammor i läsningen att boken nu var slut. Efter detta yttrande avslutades transkriberingen och yttrande av mer praktisk natur så som ”kan du lämna tillbaka boken” inkluderades inte.

Alla verb lyftes ut ur transkriptionen och grupperades efter verbtempusform. Verbformer som innehåller två verb, det vill säga ett huvudverb och ett hjälpverb, räknades in som ett verb i den tempusformen. Exempelvis ”Vi ska läsa boken” innehåller två verb, ska och läsa. Läsa blir huvudverbet och ska hjälpverbet och tempus är futurum. Detta räknas in som ett verb i tempuset futurum. Presenssatser så som exempelvis ”Vill du hellre läsa kaninen” innehåller också två verb, vill och läsa. *Läsa* blir huvudverb och *vill* blir modalt hjälpverb. *Vill* står i tempusformen presens medan *läsa* står i infinitiv. I dessa fall har det räknats in som två verb varav ett står i presens och ett i infinitiv. De infinitiver som är inräknade kommer genomgående från sådana grammatiska konstellationer. Ensamma infinitiv så som exempelvis ”vi läsa bok” förekommer inte alls.

När antalet bisatser räknades ut i det transkriberade materialet saknades ibland bisatsinledande ord, vilket ibland är fallet i bisatser. Ett exempel på en sådan sats är; ”är det nånting mer (som) han kan ha på sig”. I denna sats saknas det bisatsinledande ordet som men satsen fungerar fortfarande som en bisats. Dessa satser har räknats med i antalet bisatser.

I nästkommande kapitel presenteras studiens resultat i två olika avsnitt. Det första avsnittet behandlar de tidigare nämnda parametrarna antal verb, verbformer, bisatser, frågesatser och referenser till erfarenheter och hur deras förekomst skiljde sig åt i läsningarna. I det andra avsnittet görs en djupdykning i några utvalda delar av läsningarna för att visa på hur olika typer av berättartekniker och läsningar kan skilja sig åt i mer kvalitativa hänseenden. Deskriptiv statistik togs fram med Excel. Jämförelser mellan läsningarna av de båda böckerna gjordes med parade t-tester i *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Signifikansnivåns sattes till <0.05 för de olika testerna.

Etiska övervägande

Deltagarna i studien har informerats om det övergripande syftet med forskningen och med vilka metoder detta ska uppnås. De har också informerats om vem som är studiens huvudman samt fått kontaktuppgifter till denna. Alla deltagare har informerats om att deltagande i studien är helt frivilligt och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande utan att uppge orsak. Allt material kopplat till studien har avidentifierats samt förvarats i en lösenordskyddad dator. Den kodlista som upprättats har förvarats inlåst och enbart uppsatsförfattaren samt handledare har haft tillgång till materialet. Vid den tidpunkt som studien är examinerad och

godkänd kommer allt material förstöras. Alla deltagare kommer också att få ta del av studien när den är godkänd och examinerad.

Projektet och sättet som det har genomförts på har, innan insamlandet av material påbörjades, godkänts av den Etiska kommittén vid Avdelningen för logopedi, foniatri och audiologi, Institutionen för Kliniska Vetenskaper Lund, Lunds Universitet.

RESULTAT

I tabellerna i detta avsnitt presenteras det resultat som studien resulterade i. Givetvis varierade resultaten stort från mamma till mamma vilket visas i tabellerna. Den exakta fördelningen av verbtempus i varje inspelning kan återfinnas i diagrammen i *bilaga 3*. Den bok som innehöll text benämns som *Lillnalle* och den textlösa boken benämns som *Kaninbad*.

Kvantitativa resultat

Längd och antal ord

Läsningarnas längd kraftigt både avseende tid (se tabell 1) och antal ord. Den genomsnittliga läsningen av *Kaninbad* innehöll 14 % färre ord än läsningen av *Lillnalle*, vilket kan ses i tabell 2 nedan. Ett parat t-test för läsningen av *Kaninbad* ($M = 235,63$, $SD = 63,99$) och *Lillnalle* ($M = 273,13$, $SD = 58,55$), $t(7) = 1,45$, $p = 0,19$) visade att skillnaden inte var signifikant.

Tabell 2. Ordantal och tiden vardera bok tog i anspråk vid läsningen av de båda böckerna

	Mor A	Mor B	Mor C	Mor D	Mor E	Mor F	Mor G	Mor H	Medeltal
Kaninbad, antal ord	334	248	282	139	200	165	307	210	235,62
Kaninbad, Tid (min)	5:57	3:15	3:19	4:26	3:13	2:05	4:12	2:10	3:35
Lillnalle, antal ord	220	343	359	210	233	285	307	228	273,12
Lillnalle, Tid (min)	4:59	4:28	5:12	4:34	3:25	3:10	3:52	1:44	3:55
Totalt antal ord	554	591	641	349	433	450	614	438	508,75

Verb

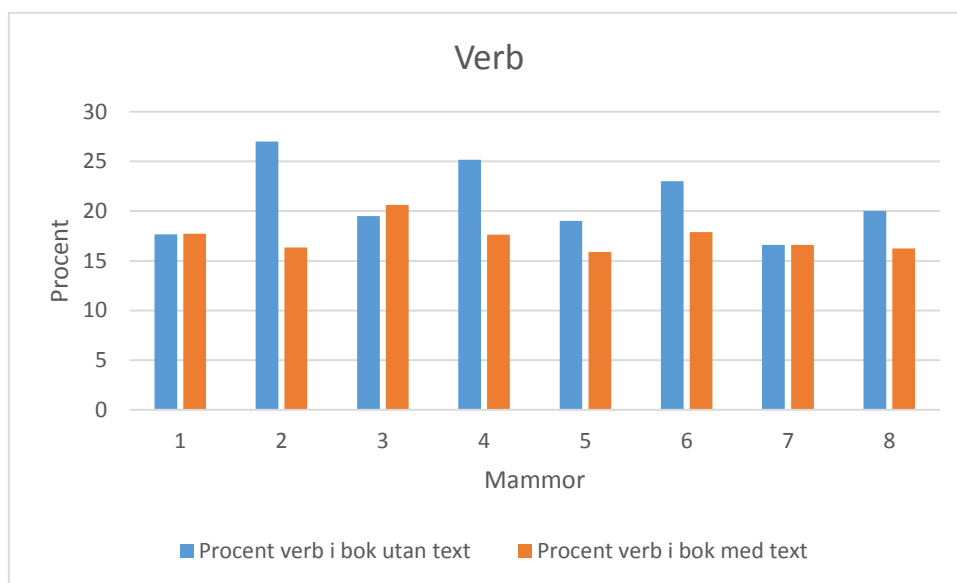
Den genomsnittliga procenten verb i läsningen av *Kaninbad* var 21,00 %. Andelen verb varierade mellan 16,6 % och 27,0 %. Texten i boken *Lillnalle* innehöll 17,77 % verb. Den genomsnittliga procentandelen verb i läsningen av *Lillnalle* var 17,36 %. Procentandelen verb varierade mellan 15,9 % och 20,6 %. Fördelningen visas i tabell 3.

Tabell 3. Antal verb som producerades i respektive läsning och totalt

	Antal verb, Kaninbad	Antal verb, Lillnalle	Totalt antal verb
Mamma A	59	39	98
Mamma B	67	56	123
Mamma C	55	74	129
Mamma D	35	37	72
Mamma E	38	37	75
Mamma F	38	51	86
Mamma G	51	51	102
Mamma H	42	37	79

Läsningen av *Kaninbad* genererade genomsnittligen nästan 4 % fler verb än *Lillnalle*. De läsningar som innehöll minst andel verb var alltså relativt lika (16,6% och 15,9%) mellan de båda böckerna. Spridningen var större i *Kaninbad* eftersom läsningen med högst procentandel verb hade 27,0 % verb (jämför med 20,6% vid läsningen av *Lillnalle*). Andelen verb i *Lillnalle* ligger nära den andel som redan finns i den givna texten i boken.

I figur 3 nedan redovisas hur stor procentandel verb som producerades av mammorna under läsningen. Ett parat t-test för andel verb i *Kaninbad* ($M = 0,21, SD = 0,037$) och *Lillnalle* ($M = 0,17, SD = 0,015$), $t(7) = 2,52, p = 0,04$ visade att skillnaden var signifikant.



Figur 3. Procentandel verb som de olika mammorna producerade vid de båda läsningarna

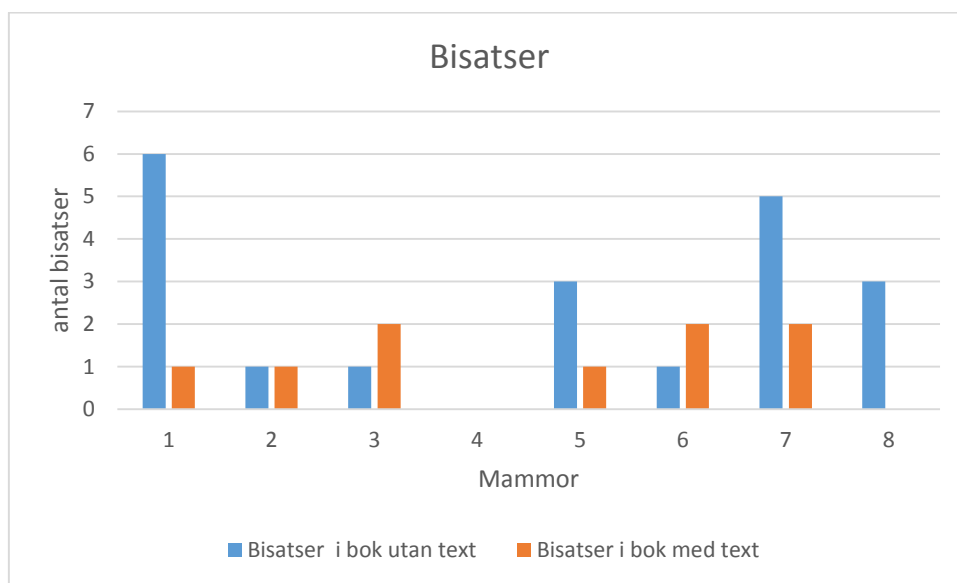
I tabell 4 presenteras den genomsnittliga procentfördelningen av de olika verbformerna i respektive bok. Variationer mellan de olika mammorna har varit mycket stor varför motsvarande resultat för respektive mamma återfinns i bilaga 3. Vid sju av åtta inspelningar använde mamman flera eller lika många verbformer i *Kaninbad* än i *Lillnalle*. Endast vid en inspelning fanns fler verbformer i läsningen av *Lillnalle*.

Verbformer	Genomsnittliga % verbformer <i>Kaninbad</i>	Genomsnittliga % verbformer <i>Lillnalle</i>
Infinitiv	7,69	6,03
Presens	61,48	47,08
Preteritum	12,12	4,34
Perfekt	3,46	2,29
Futurum	7,55	37,26
Pluskvamperfekt	0,75	1,47
Imperativ	6,91	1,50

Tabell 4. Fördelning över materialet av den genomsnittliga procentandelen av de olika verbformerna

Bisatser

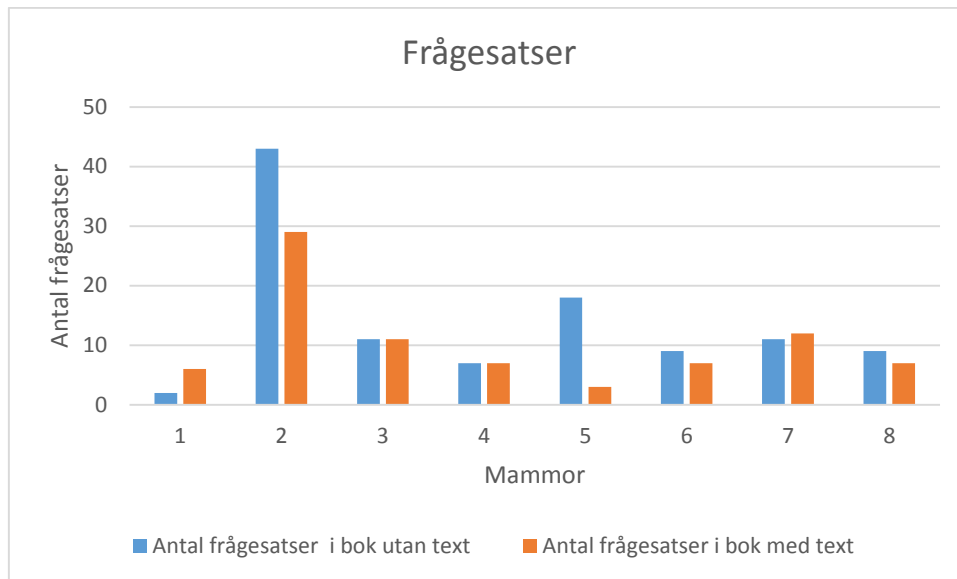
I *Lillnalle* varierade antalet bisatser mellan 0 och 2 med ett medeltal på 1,125. I *Kaninbad* varierade antalet bisatser mellan 0 och 6 med ett medeltal på 2,5. Bisatser var mer frekventförekommande i läsning av den textlösa boken, vilket visas i figur 4. Mamma D, som också läste böckerna på kortast tid och med minst antal ord, saknade helt bisatser. Andelen bisatser var sammantaget dubbelt så stor i *Kaninbad* som *Lillnalle*. Ett parat t-test för andel verb i *Kaninbad* ($M=2,5, SD=2,14$) och *Lillnalle* ($M=1,13, SD=0,84$), $t(7) = 1,77, p = 0,12$ visade att skillnaden inte var signifikant.



Figur 4. Antal bisatser i mammornas läsning av de båda böckerna

Frågesatser

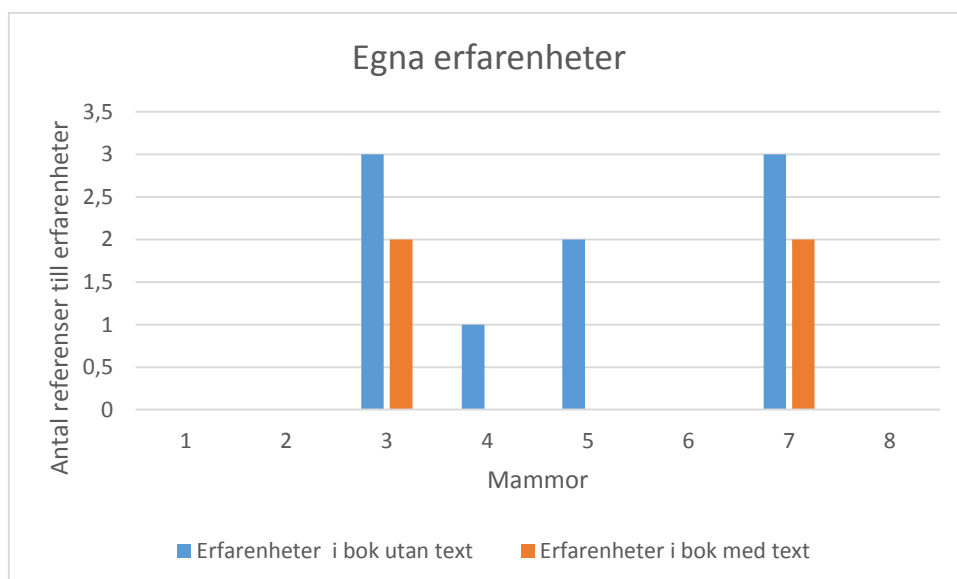
I *Lillnalle* varierade antalet frågesatser mellan 3 och 29 med ett medeltal på 10,25. I boken utan text varierade antalet frågesatser mellan 2 och 42 med ett medeltal på 13,75. Antalet frågesatser varierade i mycket hög grad från mamma till mamma, vilket kan ses tydligt i figur 5. Ett parat t-test av materialet från *Kaninbad* ($M=13,75, SD=12,64$) och *Lillnalle* ($M=10,25, SD=8,08$), $t(7) = 1,40, p = 0,20$ visade att skillnaden inte var signifikant. Dock uppmättes en hög korrelation mellan antal frågesatser i samma mammas två läsningar ($r = 0,858, n = 8, p = 0,006$).



Figur 5. Antal frågesatser i mammornas läsning av de båda böckerna

Referenser till barnets egna erfarenheter

Medeltalet av antalet gånger som mammorna refererade till barnets egna erfarenheter vid läsning av *Lillnalle* var 0,5 gånger per läsning. Läsning av den textlösa boken gav ett medeltal på 1,125 gånger per läsning. Som synes i figur 6 nedan saknades sådana referenser i flera av läsningarna. Fyra av mammorna gjorde inga alls oavsett boktyp medan två av mammorna enbart refererade vid läsning av den textlösa boken. Två mammor gjorde sådana referenser vid båda läsningarna. Dock refererade de vid fler tillfällen i den textlösa boken. I ett parat t-test av dessa siffror från *Kaninbad* ($M=0,21, SD=0,037$) och *Lillnalle* ($M=0,17, SD=0,015$), $t(7) = 2,52, p = 0,04$ visade att skillnaden var signifikant.



Figur 6. Antal referenser till egna erfarenheter i mammornas läsning av de båda böckerna

Kvalitativa resultat

Genom att lyfta fram några enskilda delar ur de olika transkriptionerna vill jag visa hur de olika läsningarna kan skilja sig åt i mer kvalitativa hänseenden. De transkriptionsutdrag som lyfts fram i avsnittet nedan är alla från läsningen av boken *Kaninbad*, som saknade text. De olika läsningarna skiljer sig på flera sätt från varandra vilket blir tydligt om man jämför dessa textavsnitt. Samtliga belysta transkriptionsutdrag har berättargrepp som på olika sätt fångar och håller kvar barnets uppmärksamhet.

Att bygga ut och utöka historien

Mamma A utmärkte sig genom att genom hela läsningen av den textlösa boken *Kaninbad* utöka handlingen med information och händelser som inte var givna genom bilderna. Detta gjorde alla mammor i läsningen, men det var särskilt tydligt och framträdande i just Mamma As läsning. Jag valde att vanligtvis inte transkribera barnets tal men i detta utdrag från transkriptionen togs barnet yttrande också med, eftersom det var viktigt för förståelsen av lässituationen.

Mamma: precis ankan kom å ringde på (.) å fråga hallå hallå får jag följa med å bada (.) å så sprang både kaninen roger maj å ankan vad heter ankan (.)

Barn: roger

Mamma: men var inte det kaninen som hette roger

Barn: vad kan bärra bärra

Mamma: heter ankan bärra (.)

Barn: ja

Mamma: kaninen roger maj å ankan bärra sprang in på toaletten å plumsade ner i badkaret (.) så vattnet skvätte (*skvättljöd*) (.) oj vad roligt dom hade

Som kan ses ovan ger Mamma A namn och repliker till bokens figurer. Detta sätt att läsa var genomgående för hela denna läsning. Genom att ta hjälp av barnet för att namnge ankan inkluderas barnet i läsningen och får en möjlighet att känna sig delaktig i den riktning berättelsen tar.

Frågesatser

Mamma B utmärkte sig genom att hon hade en mycket stor mängd frågesatser i sin läsning. Som visas i figur 5 använde Mamma B långt fler frågesatser än någon av de andra mammorna, såväl i *Kaninbad* som i *Lillnalle*. Genom ett utdrag ur Mamma Bs läsning nedan ges ett exempel på hur läsningen såg ut.

Mamma: ska vi bläddra (.) ska vi bläddra då (.) ska vi se vad som kommer på nästa sida (.) och vad ska kaninen mer ha på sig då (.) åh det (.) vad är det för nånting (.) vad är det för nåt (.) den man har på huvet (.) vad heter det för nåt då (.)

Barn: XXX

Mamma: mössa (.) åh vad är det då (.) ska kaninen byta allting ta av allting på barnet (.) är det flickan tror du (.) vad är det han tar av för nånting här då (.)

Barn: XXX

Mamma: skor ja (.) åh vad tar man mer av (.) vad är det för nånting (.)vad är det för nåt (.) vad är det pojken eller är det flickan vad är det pojken tar av sig (.)

Som visas i transkriptionen använder Mamma B frågesatser för att föra handlingen framåt. Majoriteten av yttrandena i läsningen består av frågesatser. Frågorna växlar mellan att vara mer öppna eller mer stängda. I vissa fall förväntas barnet svara på frågorna och i vissa fall inte. Frågesatserna fungerar som en del i berättandestilen för den här mamman och kan ses som ett sätt att fånga barnets uppmärksamhet.

Barnets egna erfarenheter

Mamma Cs läsning utmärkte sig genom att vara en av de två läsningar som refererande flest gånger till barnets egna erfarenheter. I transkriptionen nedan visas exempel på detta kan se ut i lässituationen.

Mamma: kom (*barnets namn*) så ska vi läsa boken (.) titta det e en bok om en kanin (.) du älskar ju kaniner (.) mmm (.) kanin ligger och sover ser du (.) (*gäspljud*) åh å så vaknar den (.) a vi får va tysta ja

Barn: XXX

Mamma: det e helt rätt man ska va tyst (.) ja sch (.) titta så kommer pojken in (.) i sina blöta vantar (.) kan man se att det droppar där (.) mm (.) å då tar kaninen dom (.) å så tar pojken av sig mössan (.) har du sett (.)å så stövlarna (.) kaninen hjälper pojken med stövlarna (.) du behöver ju också hjälp med dina stövlar eller hur (.) mm ja (.) å byxorna också (.) titta (.) kaninen ser ju jätteglad ut (.)

(...)

Mamma: ja har du sett (.) du har ju aldrig badat med din kanin eller hur (.) har du sett va mycket dom plaskar och skvätter (.) de e ju alldeles vått på hela golvet

Genom att i hög utsträckning referera till tidigare erfarenheter hos barnet knyts bokens historia samman med barnets verklighet. Paralleller dras och barnet får en ökad förståelse för att exempelvis figuren i boken är en kanin på samma sätt som den kanin som barnet har hemma. På detta sätt inkluderas barnet i läsningen och barnets uppmärksamhet fångas gång på gång genom hänvisningar till barnets omgivning och tidigare kunskap.

Att avvika från texten

Nedan ges två exempel på hur det såg ut när mammorna i läsningen avvek från den angivna texten i boken *Lillnalle*. De yttranden som är markerade är sådana meningar som inte är hämtade direkt från den skrivna texten i boken, utan således från mammans spontantal.

Mamma: när lillnalle ska gå ut (.) du de verkar som att de snöar ute ser du (.) småsnöflingor här på hela framsidan (.) åh titta (*barnets namn*) så där får man ju inte göra eller hur (.) får inte rita i böckerna (.) åh lillnalle ska gå ut (.) men först måste lillnalle klä på sig (.) du måste ju också klä på dej när du ska gå ut (.) eller hur (.) så man inte fryser (.) lillnalle tar sina byxor (.) vart har man byxorna då (.) på magen (.) nä men

lillnalle där ska ju inte byxorna va (.) dom ska va på benen (.) här e ju dina ben eller hur (.) och här e mina ben (.) lillnalle tar sin jacka (.) på benen (.) nä men lillnalle där ska ju inte jackan va (.) den ska va på magen (.) här e magen (.) och armarna (.) lillnalle tar sina vantar (.) (*barnets namn*) var brukar man ha vantarna (.) vart brukar du ha dina vantar (.) vart sätter man på vantarna (.)

I detta utdrag kan man se hur Mamma C avviker från texten och knyter samman boken med barnets omgivning. Mamman refererar till barnets tidigare kunskap och erfarenheter samt ställer frågor. I nästa transkriptionsutdrag läser en annan mamma, Mamma G, samma passage ur boken *Lillnalle*.

Mamma: lillnalle ska gå ut (.) men först måste lillnalle klä på sig (.)

Barn: XXX

Mamma: lillnalle tar på sina byxor (.) men den e (.) sina byxor ja (.) på magen (.) va (.) men lillnalle där ska ju byxorna inte va (.) dom ska ju va (.) var ska dom va någonstans (.) där ja (.) på benen (.) där ska ju byxorna va (.) var har mamma sina byxor då (.) där ja (.) lillnalle tar sin jacka (.) på benen (.) men lillnalle där ska ju inte jackan vara (.) den ska vara på (.) var ska jackan vara (.) där ja (.) magen och armarna (.)

Barn: XXX

Mamma: ja där e jackan (.) nu har han den på magen och armarna (.) lillnalle tar sina vantar (.) var ska man ha vantarna då (.) där ja på händerna (.) men han tar på dom på fötterna (.) men lillnalle där ska ju inte vantarna vara (.) dom ska ju va (.) var har han satt dom (*barnets namn*) (.) var e vantarna (.) där ja (.) på lillnalles händer har han satt dom (.) då blir det ju rätt

På samma sätt som i det tidigare utdraget från samma passage i boken avviker mamman från den givna texten att använder sig av olika berättartekniska grepp för att fånga och kvarhålla barnets uppmärksamhet. Många yttranden är hämtade direkt från textens bok (Exempelvis *lillnalle ska gå ut (.) men först måste lillnalle klä på sig*) och överensstämmer helt mellan de båda olika mammornas läsning.

DISKUSSION

Diskussion om studiens resultat

Frågeställningar och hypoteser

Studiens syfte var att undersöka huruvida och på vilket sätt mammors språkanvändning påverkades när de läste bilderböcker med respektive utan text för sina barn. Förhoppningen var att resultatet skulle ge en tydligare bild av vilken språklig input barnet får vid bokläsning och hur valet av bok påverkar läsarens språk.

I början av min studie formulerades tre frågor, vilka jag nu ska söka svara på. Frågorna var som följer;

- Skiljer sig läsningen av en bilderbok med text från läsningen av en bilderbok utan text i avseende antal verbformer, antal bisatser, antalet frågesatser samt referenser till barnens egna erfarenheter?
- Hur skiljer sig de olika läsningarna i fråga om berättarstil och – grepp mellan mammorna?
- Blir läsningen av boken som saknar text längre?

Min hypotes var att läsningen av boken som saknar text skulle vara längre samt att läsningen skulle innehålla större andel verb. Jag såg det också som troligt att antalet frågesatser och referenser till egna erfarenheter skulle vara fler i läsningen av boken utan text. Med Håkanssons (1998) studie som grund var min hypotes att mammorna skulle producera fler bisatser i läsningen av boken med text. Med dessa hypoteser och frågor som grund har jag närmast mig mitt resultat och sökt dra slutsatser.

Blev då läsningen av den textlösa boken *Kaninbad* längre än läsningen av *Lillnalle*? Nej, så var inte fallet. Läsningen av *Lillnalle* resulterade fler antal ord per läsning, men på grund av den stora spridningen kunde ingen signifikant skillnad uppvisas. Ingen större skillnad mellan längden av de olika läsningarna kunde uppmätas.

Vilka skillnader fanns då mellan läsningarna av de båda böckerna avseende mängd verb och bisatser? I läsningen av *Kaninbad* användes en större andel verb än i läsningen av *Lillnalle*, vilket bekräftar min hypotes. Jag fann dock inga signifikanta skillnader mellan bisatsanvändning i läsningen av de båda böckerna även om det fanns tendenser till fler bisatser i läsningen av *Kaninbad*. Eftersom resultaten baseras på så få individer skulle en större undersökning behövas för att kunna fastställa huruvida någon signifikant skillnad faktisk finns. Eftersom boken med text inte innehöll några bisatser kom eventuella bisatser i denna läsning från spontant tal hos mamman. Hade *Lillnalle* haft bisatser i texten är det troligt att den läsningen hade innehållit fler bisatser, eftersom läsningen av *Lillnalle* ofta låg väldigt nära bokens text.

Även när det kom till frågesatser fick jag förkasta min hypotes. Resultatet visade inte på några signifikanta skillnader mellan de två bokläsningarna. Däremot korrelerade mängden frågor

mamman ställde i hög grad mellan läsningen av de båda böckerna. Detta kan ses som en indikator på att det kanske troligen är mamman eller barnet som är avgörande för hur mycket frågor som ställs, snarare än boken. Gällande referenser till barnets egna erfarenheter visade resultatet på en signifikant skillnad men eftersom förekomsten av erfarenhetsreferenser var så låg kan inga slutsatser dras utifrån detta resultat. Återigen skulle en större grupp deltagare varit nödvändigt för att kunna dra slutsatser kring detta.

Beträffande lässtilar skiljde sig de två läsningarna åt i flera bemärkelser men de innehöll också mycket av samma berättargrepp och -stilar. I läsningen av *Lillnallet* tenderade mamman att i hög grad hålla sig till den text som fanns nedskriven och ibland bryta av med spontantal. Vid de tillfällen spontantal användes uppfattades samma berättargrepp och -stilar som i läsningen av *Kaninbad*, så som frågesatser, referenser till barnets erfarenheter och kunskap. Läsningarna av *Lillnalle* skiljde sig alltså mindre från mamma till mamma än läsningarna av *Kaninbad*, där text saknades. Vid läsningen av boken med text var mammornas läsning mycket mer lik andra mammors läsning av samma bok. Formuleringarna och läsningens upplägg följde i stort bokens text och samma typ av frågor användes ofta för att inkludera barnet i läsningen. I läsningen av *Kaninbad* varierades berättarstilen på fler sätt och mammorna la fokus i berättandet på mer skilda företeelser än vid läsningen av *Lillnalle*.

Jag har kunnat skönja en mängd olika berättarstilar, för vilka jag har redogör närmare i mitt resultatavsnitt. Genom att på olika sätt inkludera barnet i läsningen och berättelsen görs läsningen meningsfull och lustfylld för barnet. Detta i sin tur är en förutsättning för att läsningen ska kunna fortgå och blir en återkommande aktivitet i barnets vardag. Genom att lyfta fram utdrag ur transkriptionerna i den kvalitativa delen av mitt resultat visar jag hur mammorna på olika sätt och med olika berättartekniker söker fånga och upprätthålla barnets intresse och entusiasm för berättelsen ("ankan kom å ringde på (.) å fråga hallå hallå får jag följa med å bada")

De modeller som Dominkovic m.fl. (2006) (figur 1 och 2) fungerar som en god illustration av denna situation. Det är tydligt att en god och inkluderande lässituation kan vara uppbyggd på olika sätt och innehålla en mängd olika komponenter. Lässituationen kräver en välfungerande koppling mellan boken och den vuxne såväl som mellan barnet och boken. Inte minst kräver det slutligen en god kommunikation mellan barnet och den vuxne där de båda samspelar och lämnar utrymme åt varandra i situationen och dialogen.

Att den kommunikativa stilen i hemmet och hos mamman är avgörande för läsningens utformning har belysts tidigare (Heath Brice, 1982; Karras m.fl., 2003) och det blir tydligt genom dessa exempel. Samtliga mammor i studien använder flera olika grepp för att fånga och upprätthålla barnets uppmärksamhet på läsningen och boken ("du älskar ju kaniner"). Där text finns är mamman i hög grad benägen att hålla sig till denna medan den textlösa boken gav upphov till fler olika konstellationer och lässtilar. Utifrån detta kan slutsatsen dras att *Kaninbad*, som saknar text, ställer högre krav på den läsande parten och resultatet i mycket högre grad är beroende av den person som är uttolkare av boken.

Studiens lilla antal deltagare begränsar möjligheten att dra några slutsatser om lässtil kopplat till boktyp. Spridningen i materialet har varit mycket stort vilket i sin tur inneburit betydande standardavvikelser. Även om tendenser har kunnat skönjas går det inte att visa på någon signifikant skillnad. För detta krävs vidare och utökade studier. Den stora spridningen är resultat av på hur skilda sätt olika mammor kan läsa en och samma bok, även inom en

homogen grupp. Genom figurerna vill jag visa på denna stora spridning och hur olika läsningar av en och samma bok kan se ut.

Slutsatser utifrån studiens resultat

Det finns svårigheter att med den föreliggande studien som bakgrund dra slutsatsen att textlösa böcker ger mer komplext tal hos läsaren. Som berörts i ett tidigare avsnitt har det visats att kommunikationsstilen i hemmet är avgörande för hur språkliga aktiviteter utförs (Heath Brice, 1982; Karras m.fl., 2003; Scarborough m. fl., 1994; Westerlund och Lagerberg, 2007). I en kontext med mindre välfungerande kommunikativ stil hos läsaren kan den textlösa boken falla platt eftersom den i större utsträckning är beroende av uttolkaren. Läsarens erfarenhet av att läsa bilderböcker kan vara en faktor som troligen också spelar in på resultatet. De mammor som varit delaktiga i denna studie har alla angett att de anser att läsning är en mycket viktig aktivitet och att de ofta läser för sina barn. Möjligen hade resultatet varit ett annat om studien hade utförts i en annan kontext.

Tidigare studier som belysts i tidigare i texten har visat att typen av bilderbok kan ha en inverkan på olika språkliga tendenser i läsarens språk. Detta stämmer väl överens med de fynd som jag gjort under föreliggande studie. Fri lek gör enligt Kwon m. fl. (2013) att kommunikationen mellan barn och vuxen och sättet de interagerar på påverkas positivt. Om man föreställer sig att en bilderbok som saknar text ger en friare och mindre låst läsning kan detta var en av faktorerna som gör att barnets input vid läsning av textlösa bilderböcker är mer innehållsrik. Flertalet studier visat på att bokläsning och tidiga språklig stimulans är viktigt för barnets språkutveckling samt senare läs- och skrivförmåga (Heath Brice, 1982; Karras m.fl., 2003; Liberg 2010b) Av denna anledning är kunskap om hur en boks textmässiga utformning kan påverka läsarens språk värdefull.

Det finns, så vitt jag vet, ingen tidigare svensk forskning kring hur läsarens språk påverkas av textens utformning i bilderböcker. Som nämnt tidigare skiljer sig den anglosaxiska och den svenska barnbokstraditionen åt och av den anledningen kan föreliggande studie vara värdefullt material som komplement till de studier som gjorts i andra kulturella kontexter. (bl.a.Nielsen. 2012; Nyhout& O'Neill, 2012)

Resultatets betydelse för logopedisk verksamhet

Att använda berättande, böcker och litteratur av olika slag är ett vanligt förekommande inslag i logopedisk intervention i arbete med barn med språkstörning. Ur en logopedisk synvinkel är studiens resultat värdefullt då den bidrar till ökad kunskap om hur valet av bok påverkar den språkliga inputen. Med redan existerande kunskap kring hur en sämre kommunikativ stil i hemmet påverkar högläsningen negativt(Heath Brice, 1982 m.fl; Karras m.fl; 2003, Liberg 2010b) bör vi som logopeder betänka detta när vi använder oss av olika typer av böcker och litteratur i interventionen, särskilt i det material som används i indirekt intervention av exempelvis föräldrar eller skolpersonal.

Om logopeder får ökad kunskap kring hur den språkliga inputen påverkas vid läsning av olika typer av böcker kan interventionen ytterligare anpassas. Kanske passar en bok med text bättre för en familj där språkstörning eller andra språkliga problem förekommer även hos föräldrarna. I detta fall kan logopeden ha mer inflytande över läsningens form än vid läsning

av en bok som saknar text och därmed också mer inflytande över den input som barnet får. En förälder med läs- och skrivsvårigheter men god verbal förmåga tjänar troligen på att läsa en bok utan text. Där ges det utrymme att berätta fritt utifrån bilderna och texten förpliktigar inte till vare sig en viss historia eller ordval. Pragmatik, grammatik, fonologi och lexikon är alla språkliga områden som ofta tränas i logopedisk intervention (Nettelbladt m.fl., 2008). Samtliga dessa områden tränas när barnet deltar i en god högläsningssituation. Dessutom är bilderboken ett billigt, anpassningsbart och lättillgängligt material för logopedisk intervention.

Behovet hos barnet bör också vara en avgörande faktor för vilken typ av bilderbok som används i intervention. En bok som saknar text kan ge en mer avancerad input i vissa hänseenden medan boken med text erbjuder en fast ram att utgå ifrån, vilken sedan kan utvidgas och byggas ut av barnet på ett medvetet sätt tillsammans med logoped eller annan vuxen. Sammanfattningsvis kan studiens resultat vara värt att beakta för alla logopeder som arbetar med barn och barnspråk.

Diskussion om vald metod

Studien är baserad på ett litet antal individer, vilket gör det svårt att dra slutsatser utifrån resultatet. Inom somliga områden, som verbantal, framkommer en signifikant skillnad, medan det inom andra områden enbart kan skönjas tendenser. Dessa tendenser hade möjligen kunnat visa sig bli signifikanta skillnader vid en vidare och utökad studie av ämnet.

Valet av bilderböcker kan ha inverkan på resultatet. Den textlösa boken innehöll en historia där två parter, kaninen och pojken, var delaktiga i berättelsen. I boken med text var det enbart en karaktär, Lillnalle, som figurerade i berättelsen. Dock liknande de två böckerna varandra i sådan stor utsträckning när det gällde andra aspekter så som längd, antal uppslag och tematik att denna aspekt fick stå tillbaka. En annan bok som egentligen överensstämde bättre hittades innan studiens början men i denna var texten på rim och detta ansågs inverka på läsningen i hög grad. Därför valdes den boken bort till fördel för *Lillnalle*. Böckerna skilde sig också åt något i utformningen då den ena hade tjockare sidor och var långt mindre ömtålig än den andra. Hur och om dessa aspekter inverkar på läsningen är svårt att avgöra och det är ännu en anledning till att det hade varit intressant att göra om denna studie med fler mammor och annat material.

Vidare genomfördes läsningarna i hemmet vilket innebar att miljön kring läsningen var mycket skiftande. Vid ett tillfälle deltog exempelvis även ett äldre syskon i läsningen. Ett alternativ till detta hade varit att genomföra läsningen i en mer kontrollerad miljö som var en och samma för alla läsningar. Detta valdes dock bort dels för att underlätta för deltagarna och dels för att lässituationen skulle bli så lik den vardagliga läsningen som möjligt.

Genomgående för läsningen var att det givetvis måste ske på barnets villkor och av den anledningen fick flera av lässituationerna anpassas på olika sätt. Vid två tillfällen lämnades böckerna kvar och mamman spelade sedan själv in läsningen varpå inspelningen skickades till uppsatsförfattaren. Vid ett tillfälle fick en av böckerna läsas en extra gång på grund av tekniska svårigheter.

De deltagande mammorna rekryterades från uppsatsförfattarens egna kontaktnät, vilket i sin tur innebar att gruppen uppvisade en relativt stor homogenitet. Sju av åtta mammor hade högskoleutbildning och alla bodde i ett storstadsområde. Även detta har troligen en inverkan

på resultatet, vilket även flera andra studier visat på (Heath Brice, 1982, Westerlund och Lagerberg, 2007).

Vidare studier

Jag har i denna studie valt att analyseras mammans tal vid läsning med fokus på verbformer och bisatser eftersom dessa kan ses som mått på språklig komplexitet (Christensen, 2010; Håkansson, 1998; Håkansson och Hansson, 2007). Jag har också tittat på frågesatser och referenser till barnets tidigare erfarenheter. Under studiens gång har jag stött på flertalet studier som har gemensamma beröringspunkter med min egen studie och från dessa fått inspiration och ytterligare idéer. Många av dessa har valt att på andra sätt mäta och analysera talat språk.

I en vidare studie hade det varit av intresse att även se till längden hos mammornas yttranden och hur dessa skiljer sig åt mellan de båda inlästa böckerna. Att även väga in barnets yttranden i analysen hade med all säkerhet varit givande och utifrån detta hade möjligen fler slutsatser kunnat dras. Vidare skulle en analys av mammans lexikon i läsningen och barnets ordförråd kunnat ge en intressant studie. Det hade varit spännande att efter ett år upprepa studien för att sedan jämföra de båda inspelningarna. Utifrån detta hade fler slutsatser kunnat dras kring huruvida mammorna anpassar sin läsning språkligt efter barnets ökade ålder och förmågor som exempelvis Shealy & Cook (2009) vill göra gällande.

TACK

Ett stort och varmt tack till min handledare Gisela Håkansson som förutom att ha handlett mig med stort tålamod och otrolig ämneskunskap har stärkt mitt akademiska självförtroende och varit ett fantastiskt bollplank för idéer. Tack till de deltagande mammorna som bjudit in mig i sina hem och tagit sig tid att delta i studien.

Med denna uppsats går jag mot slutet av drygt åtta års studier i Lund. Uppsatsens ämne knyter samman de olika ämnesområden jag studerat under åren; litteraturvetenskap med inriktning mot barnlitteratur samt logopedi. Under dessa åtta år har universitetet varit en ousinlig källa till kunskap samt nyfunna vänner och engagemang. För detta finns det många att tacka. Största tacket vill jag rikta till min dotter Ester som gjort mig mer målmedveten än någonsin tidigare. Hon är min stora inspiration.

REFERENSER

- Andersson, L. (1986). *Kaninbad*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Christensen, L. (2003). The acquisition of tense. G. Josefsson, C. Platzack, G. Håkansson (ed.). *The Acquisition of Swedish Grammar*. (ss.31-75). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Dominikovic, K., Eriksson, Y. Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, M & Berglund, E. (1999). Swedish early communicative development inventories: words and gestures. *First Language*. Vol.19, 55-90.
- Fahlén, R-M. (1994). *Perspektiv på läs- och skrivinlärning*. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. San Diego, CA: Singular.
- Heath Brice, S. (1982). What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. *Language in Society*, Vol. 11, 49-76.
- Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. U. Nettelbladt & E-K Salameh (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (ss. 135-168) Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, G. (1998). *Språkinlärning hos barn*. Lund: Studentlitteratur
- Johansson Palmqvist, H. (2010). *När Lillnalle ska gå ut*. Kristianstad: CittiGISang
- Karrass, J., VanDeventer, M.C. & Braungart-Rieker, J.M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, Vol. 17, 134–146.
- Kwon, K., Bingham, G., Lewsader, J., Jeon, H. & Elicker, J. (2013) Structured Task Versus Free Play: The Influence of Social Context on Parenting Quality, Toddlers' Engagement with Parents and Play Behaviors, and Parent–Toddler Language Use. *Child Youth Care Forum*. Vol.42, 207–224
- Liberg, C. (2010a). Samtalskulturer – samtal i utveckling. Bjar, L. & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 77-97) Lund: Studentlitteratur
- Liberg, C. (2010b). Möten i skriftspråket. Bjar, L. & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk* (ss. 215-232) Lund: Studentlitteratur

- Lundin, B.(1987). *Bisatser i små barns språk: en analys av fem barns första bisatser*. Lund:Lund University Press
- MacWhinney, B. (2007). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NewJersey: Lawrence Erlbaum. (<http://childes.psy.cmu.edu/>, Senast kontrollerad 2014-05-11)
- Magnusson, E., Naucér, K. & Reuterskiöld, C. (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. L Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (red.). *Logopedi*, (ss.157-163). Lund:Studentlitteratur
- Majorano, M. &Lavelli, M. (2013). Maternal input to children with specific language impairment during shared book reading: is mothers' language in tune with their children's production?.*International Journal of communications disorders*, Vol. 49, 204–214.
- Nettelbladt, U., Samuelsson, K., Sahlén, B & Hansson, K. (2008). Språkstörning hos barn utan andra funktionshinder. L. Hartelius, U. Nettelbladt,&B. Hammarberg (red.), *Logopedi*, (ss. 139-146). Lund:Studentlitteratur
- Nielsen, J, (2012) Maternal Language During Book-Sharing: Wordless Verses Print, *All Graduate Plan B and other Reports*.Paper 97.
Se även; <http://digitalcommons.usu.edu/gradreports/97> (senast kontrollerad 2014-04-18)
- Nikolajeva, Maria. *Bilderbokens pusselbitar* (2000).Lund:Studentlitteratur
- Nyhout, A, & O'Neill, D.K. (2013).Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, Vol.33, 115-131.
- Phillips Source, J.R, (1973). Syntax and Vocabulary of Mothers' Speech to Young Children: Age and Sex Comparisons: *Child Development*, Vol. 44, No. 1. 182-185.
- Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, Vol. 14, 245–302.
- Shealy, S. &Cook, S. (2009) .Shared Book Reading: When and How Questions Affect Young Children's Word Learning. *Journal of Educational Psychology American Psychological Association*, Vol. 101, 294–304.
- Snow, C.E., Arlman-Rupp, A., Hassing, Y., Jobse, J., Joosten, J. & Vorster, J. (1974). Mothers' Speech in Three Social Classes. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 5, 1-20
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 1972, Vol. 43, 549- 565.
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. L. Hartelius, U. Nettelbladt, & B. Hammarberg (red.), *Logopedi*, (ss. 139-146). Lund:Studentlitteratur
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund:Studentlitteratur
- Vygotskij, L. S. (2001): *Tänkande och språk*. Göteborg:Daidalos AB

Waldmann, C. (2008). Input och output. Ordföljd i svenska barns huvudsatser och bisatser. Lund:Media-Tryck

Westerlund, M & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child: care, health and development*, Vol. 34, 2, 257–266.

Bilaga 1

Informationsbrev

Detta är en del av ett examensarbete i logopedi vid Lunds universitet. Logopedutbildningen är en fyraårig universitetsutbildning och som logoped arbetar man med olika aspekter av kommunikation. Språkutveckling hos barn är en viktig del av utbildningen och ett område som många logopeder arbetar inom.

Denna studie handlar om hur föräldrar läser för sina barn. Syftet är att undersöka om och i så fall hur mammors språkanvändning påverkas när de läser bilderböcker med respektive utan text för sina barn. Du kommer få läsa två olika bilderböcker för ditt barn. Tanken är att läsningen ska vara så lik er vanliga läsning som möjligt, så läs på det sätt som du vanligtvis gör.

De två böckerna ska läsas i en följd efter varandra. Ljudupptagning sker under hela läsningen och kommer sedan transkriberas. Jag kommer att starta ljudupptagningen och sedan lämna rummet. När du läst klart de två böckerna säger du till mig varpå jag stannar ljudupptagningen. Inspelningarna kommer ligga till grund för studien. Inspelningarna kommer avpersonifieras och deltagarnas identitet kommer bara vara känd för uppsatsskivaren samt uppsatshandledarna. Deltagarlistor och de avpersonifierade inspelningarna kommer att förvaras inlåsta och enbart jag och min handledare kommer ha tillgång till dessa.

Du kommer också att få fylla i ett frågeformulär. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande.

När studien är avslutad kommer du få hem information kring studiens resultat. Läsning lyfts ofta som en viktig faktor för god språkutveckling och det är därför intressant att se vilken språklig input barnet får vid bokläsning.

Tack för din medverkan!

Sanna Pilo
Logopedstudent
sanna.pilo@gmail.com

Deltagarens underskrift

Ort och datum

Namnförtydligande

Handledare Gisela Håkansson
Gisela.hakansson@ling.lu.se
Telefon: 046 222 84 43

Bilaga 2

Frågeformulär

Jag är född: _____

Mitt barn är _____ månader gammalt.

Mitt barn är en flicka pojke

Sätt ett kryss framför det påstående som stämmer bäst.

Hemma läser jag eller någon annan i mitt hushåll böcker för mitt/mina barn:

Någon gång om året
Någon gång i månaden
Någon gång i veckan
Flera gånger i veckan
Varje dag

Jag tycker att mitt barns språkförmåga och språkförståelse är:

Sämre än den hos andra jämnåriga barn
Lika god som den hos andra jämnåriga barn
Bättre än den hos andra jämnåriga barn

Högsta genomförda utbildningsnivå:

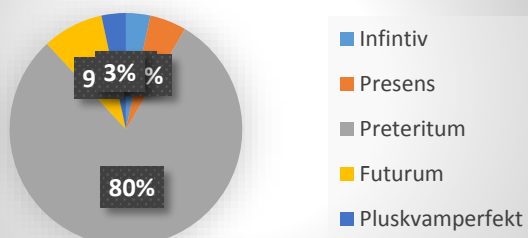
Högstadium
Gymnasium
Högskola/universitet

Att läsa för barn tycker jag är:

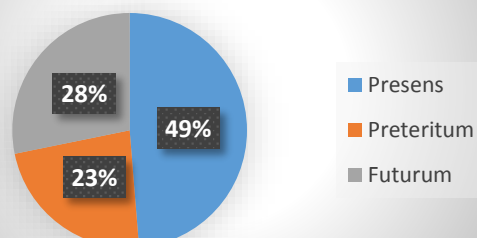
Oviktigt
Inte så viktigt
Ganska viktigt
Viktigt
Mycket viktigt

Tack för din medverkan!

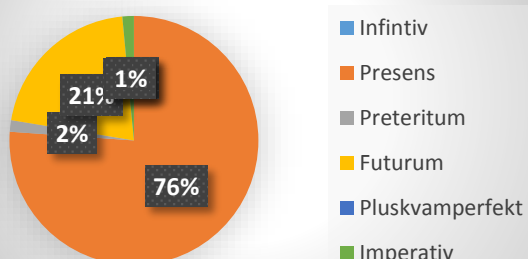
Kaninbad MA



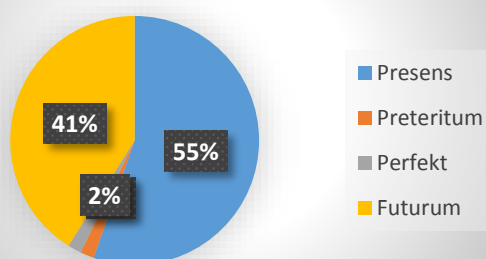
Lillnalle MA



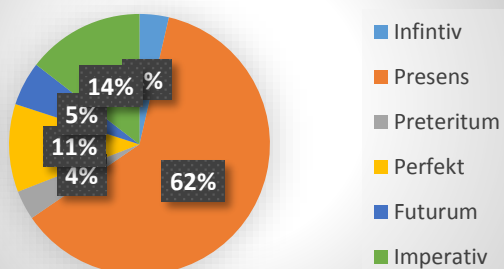
Kaninbad MB



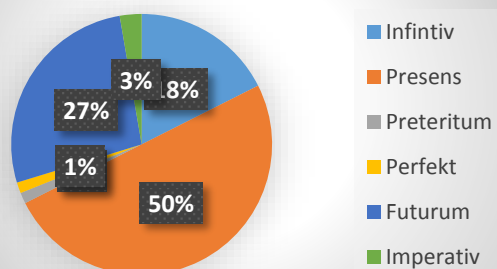
Lillnalle MB



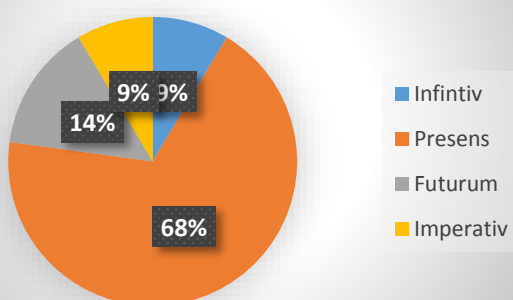
Kaninbad MC



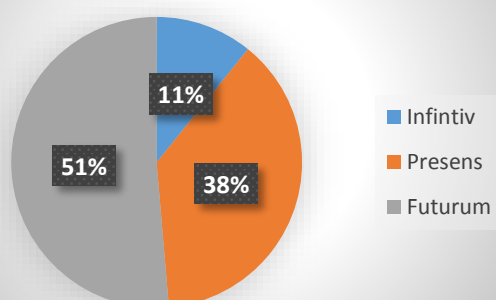
Lillnalle MC



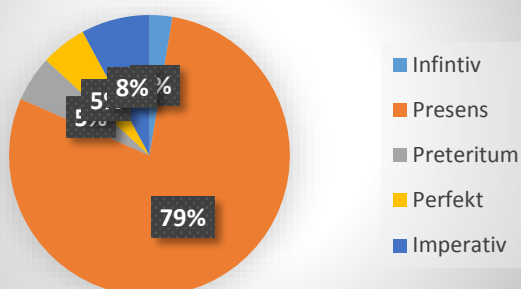
Kaninbad MD



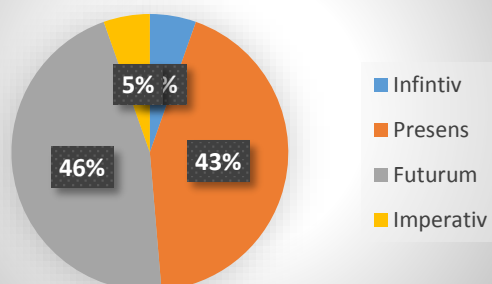
Lillnalle MD



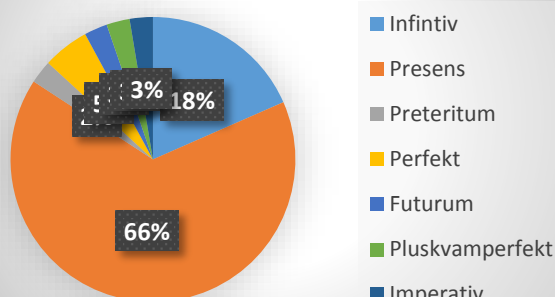
Kaninbad ME



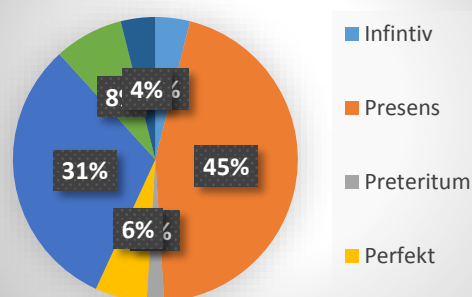
Lillnalle ME



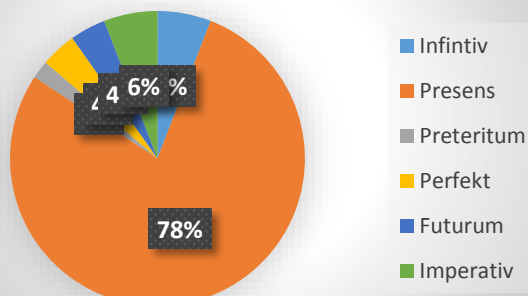
Kaninbad MF



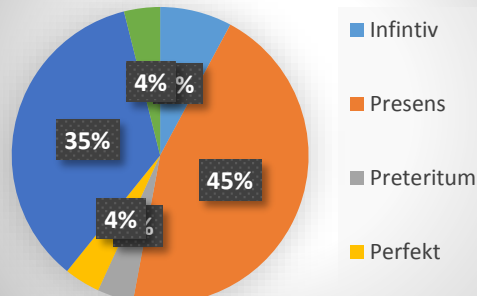
Lillnalle MF



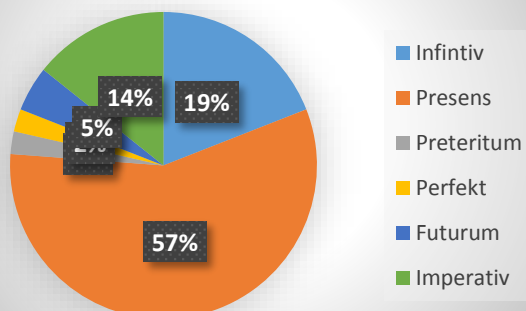
Kaninbad MG



Lillnalle MG



Kaninbad MH



Lillnalle MH

