

Ordförråd och berättarförmåga på svenska
hos successivt och simultant tvåspråkiga barn
och enspråkiga barn

Lovisa Mård
37773

Handledare: Pirkko Rautakoski
Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi
Logopedi
Åbo Akademi
2018

**ÅBO AKADEMI –
FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI**

Sammanfattning av avhandling pro gradu

Ämne: Logopedi	
Författare: Lovisa Mård	
Arbetets titel: Ordförråd och berättarförmåga på svenska hos successivt och simultant tvåspråkiga barn och enspråkiga barn	
Handledare: Pirkko Rautakoski	
Sammanfattning: <p>Antalet barn med ett annat hemspråk än svenska och finska ökar i Finland och därmed också i logopedisk bedömning och intervention. För barn med ett annat hemspråk är det viktigt att lära sig omgivningens språk på en god nivå. I vardaglig språkanvändning är gott ordförråd och att kunna berätta två viktiga aspekter av språkförmågan.</p> <p>Syftet med avhandlingen var att undersöka berättelser och ordförråd på svenska hos successivt tvåspråkiga barn i relation till simultant tvåspråkiga barn och enspråkigt svenska barn. Målet var att jämföra ordförråd och berättarförmåga hos de tre grupperna samt att undersöka om det finns ett samband mellan ordförråd och berättarförmåga hos barnen.</p> <p>I studien deltog 9 successivt tvåspråkiga barn, 9 simultant tvåspråkiga barn och 19 enspråkigt svenska barn. Den successivt tvåspråkiga gruppen bestod av barn vars hemspråk var något annat än svenska, medan de simultant tvåspråkiga barnen hade svenska som ett av sina hemspråk. Barnens hemspråk varierade. Alla barn gick i svenskspråkig förskola i Finland.</p> <p>Barnens språkförmåga undersöktes på svenska med två ordförrådstest och en berättaruppgift. Substantiv undersöktes med Renfrew word finding test och verb undersöktes med Verbbenämningstestet, VBT. Berättaruppgiften gick ut på att skapa en berättelse utgående från bilder med boken Frog story. Berättelserna analyserades med mått på makro- och mikronivå. Skillnader i medeltal mellan grupperna i de olika uppgifterna undersöktes och korrelationsanalys mellan resultaten i ordförrådstesten och Frog story gjordes.</p> <p>Signifikant skillnad mellan grupperna fanns i båda ordförrådstesten men inte i berättarförmåga. Både i Renfrew word finding test och VBT fick enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn klart högre resultat än successivt tvåspråkiga barn. I Frog story framkom inga signifikanta skillnader i berättarförmåga mellan grupperna. I korrelationsanalysen fanns inte heller signifikanta resultat vilket innebär att inget samband hittades mellan ordförrådets storlek och poäng i berättaruppgiften.</p> <p>Resultaten visar på brister i ordförråd hos successivt tvåspråkiga barn, men de kan ändå skapa berättelser på en relativt hög nivå trots det begränsade ordförrådet. Resultaten visar också att ingen skillnad i uppgifterna verkar finnas mellan enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn. På basis av resultaten föreslås det att talterapeuter även använder berättaruppgifter vid bedömning av flerspråkiga barns språkförmåga för att minska risken för överdiagnosticering av språkstörningar hos de här barnen.</p>	
Nyckelord: berättarförmåga, enspråkighet, Frog story, ordförråd, Renfrew word finding test, simultan tvåspråkighet, successiv tvåspråkighet, verbbenämningstestet	
Datum: 20.12.2018	Sidoantal: 37+5

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Utveckling av ordförråd	2
1.2 Utveckling av berättarförmåga	3
1.3 Att undersöka ordförråd och berättarförmåga	4
1.4 Tvåspråkighet	6
1.4.1 Successiv tvåspråkighet	7
1.4.2 Simultan tvåspråkighet	8
1.5 Ordförråd och berättarförmåga hos tvåspråkiga barn	9
1.6 Syfte	13
2. Metod	13
2.1 Deltagare	13
2.2 Insamling av data	15
2.2.1 Renfrew word finding test	15
2.2.2 Verbbenämningstestet	16
2.2.3 Frog story	16
2.3 Statistiska analyser	17
3. Resultat	18
3.1 Resultat i ordförrådstesten	18
3.2 Resultat i Frog story	19
3.3 Samband mellan ordförråd och berättarförmåga	24
4. Diskussion	24
4.1 Ordförråd	24
4.2 Berättande	26
4.3 Ordförrådets samband med berättarförmågan	28
4.4 Begränsningar i undersökningen och förslag för fortsatt forskning	28

Referenser

Bilaga A (informationsbrev)
Bilaga B (bakgrundsblankett)
Bilaga C (samtyckesblankett)

1. Inledning

Ordförråd och berättarförmåga är två viktiga byggstenar i språkanvändningen. Ordförrådet byggs upp hela livet i samspel med andra med start från födseln (Nettelbladt, 2007).

Ordförråd krävs för berättarförmåga, men berättarförmågan bygger också andra språkliga, kognitiva och pragmatiska färdigheter (Hudson & Shapiro, 1991; Leinonen, Letts & Rae Smith, 2000). Berättarförmåga är en komplex förmåga där det krävs att man kan foga samman delhändelser till en strukturerad helhet och anpassa den till lyssnaren (Nettelbladt, 2013).

När ett barns språkutveckling börjar händer mycket långt innan de första orden produceras. Barnet iakttar omvärlden och skapar en uppfattning om föremål, personer och handlingar (Nettelbladt, 2007). I denna förspråkliga utveckling finns också grunden för berättarförmågan (Mäkinen, 2014). Runt ett års ålder producerar de flesta barn sina första ord (Nettelbladt, 2007). Barnet börjar i två års åldern kunna foga samman ord till tvåordssatser (Håkansson & Hansson, 2007). Redan då kan barnet tydligt berätta om en händelse, t.ex. ”mamma äta”. Så småningom blir satserna längre och mer komplexa. De anpassas allt mer till lyssnaren (Strömqvist, 2008). Förutom den lexikala utvecklingen sker språkutvecklingen samtidigt också på andra områden så som grammatik, fonologi och pragmatik (Nettelbladt, 2007). Ordförrådet och berättarförmågan utvecklas, och i 5–6 års åldern börjar barn kunna skapa berättelser som är vuxenlika, strukturerade och anpassade till lyssnaren (Karmiloff-Smith, 1981).

För en del barn sker språkutvecklingen på flera språk samtidigt. Antal flerspråkiga människor ökar i Finland och därmed ökar också antalet barn med en annan språkbakgrund än finska eller svenska (Statistikcentralen, 2018). Flerspråkigheten syns i dagvård och skola men också hos talterapeuten. McLaughlin (1984) föreslog en indelning av tvåspråkighet i simultan och successiv tvåspråkighet. Vid simultan tvåspråkighet lär sig ett barn två språk samtidigt från tidig ålder. Successiv tvåspråkighet innebär däremot att ett barn först tillägnar sig ett språk för att senare lära sig ett till. McLaughlin drar gränsen för simultan tvåspråkighet vid att barnet ska ha påbörjat språkinläringen på båda språken före tre års ålder. Både simultant och successivt tvåspråkiga barn går i båda språken igenom samma steg i språkutvecklingen som enspråkiga barn gör (Hammer & Rodríguez, 2010). För att ett barn ska tillägna sig ett språk på en god nivå krävs att barnet vistas tillräckligt mycket i en språkmiljö där språket talas (Paradis, Genesee & Crago, 2011).

Vid logopedisk bedömning är flerspråkighet ofta en utmaning för att ta reda på hur språkutvecklingen verkligen är. Både överdiagnostisering och underdiagnostisering förekommer då tvåspråkiga barn tenderar att underprestera på språkliga test och ibland tillskrivs svag språkförmåga helt flerspråkigheten (Thordardottir, 2011). Det kan vara svårt för talterapeuten att avgöra om svag språkförmåga beror på språkstörning eller på liten språkexponering. Talterapeuten borde bedöma språkförmågan på båda språken, men det är ofta svårt på grund av brist på bedömningsmaterial och att talterapeuten saknar språkkunskaper (Kohnert, 2013). För att upptäcka språkstörning hos tvåspråkiga barn är det viktigt att känna till hur språkförmågan ser ut hos barn med typisk utveckling. Ordförråd och berättarförmåga är två viktiga områden som ofta undersöks i logopedisk bedömning. Få studier har gjorts om hur tvåspråkiga barn skapar berättelser och hur ordförrådet relaterar till berättelserna. Särskilt få studier har gjorts med både successivt och simultant tvåspråkiga barn, liksom med barn i en finlandssvensk språkmiljö.

1.1 Utveckling av ordförråd

Barnet är beroende av språkliga modeller från omgivningen för att utveckla sitt ordförråd. Förståelse för ords betydelse skapas genom att barnet får modell av andra människor (Nettelblatt, 2007). Människor pratar till barnet och med varandra och barnet suger in information. Förståelsen skapas genom att barnet löser segmenteringsproblemet och kopplingsproblemet. Det innebär att barnet först behöver urskilja vad som är ett ord i en sekvens av ljud och sedan koppla ordet till dess betydelse (Strömqvist, 2008). Så småningom kan barnet självt benämna ett föremål och en s.k. benämningsinsikt har infunnit sig (Nettelblatt, 2007).

Mellan 8 och 15 månaders ålder producerar de flesta barn sina första ord (Nettelblatt, 2007). De första orden är ofta substantiv och de liknar ofta tidigare stavelsejoller fonetiskt. Också korta funktionsord som ”där” och ”mer” tillhör ofta de första orden (Nettelblatt, 2007). Det är viktigt att särskilja produktion och förståelse av ord, då barnet i det här skedet förstår minst fyra gånger fler ord än det producerar (Barrett, 1996). Fram till ca 18 månaders ålder sker ordinläringen långsamt, för att vid den tiden utökas kraftigt. Vid ungefär 2 års ålder börjar barnen foga samman ord till tvåordssatser (Håkansson & Hansson, 2007). Satserna består ofta av ett substantiv och ett verb. En ordförrådsspurt sker ofta mellan 2 och 3 års ålder, då ordförrådet utökas mycket på kort tid (Nettelblatt, 2007). Denna spurt kan delas in i tre faser. I den första fasen tillägnar sig barnet främst substantiv upp till ca 100 ord, i den andra

lär sig barnet främst verb upp till 400 ord och i den tredje fasen ökar antalet funktionsord snabbt. I det skedet har barnet ca 600 ord (Bates, Bretherton & Snyder, 1991). Det finns stor variation i ålder för när ett barn är i en viss fas av ordförrådsutvecklingen.

Ordförrådsutvecklingen sker inte enbart kvantitativt i fråga om antal inlärd ord utan också kvalitativt. Barnet lär sig att använda språket allt mer oberoende av kontexten och kan prata om sådant som har hänt eller kommer att hända. Barnet lär sig att ordna begreppen, t.ex. så att begreppet ”hund” kommer att innefatta mer än endast den egna hunden, men inte heller alla fyrfota djur (Nettelbladt, 2007). Vid ungefär 3 års ålder har många barn ett grundläggande ordförråd. Barnet kan då använda språket ganska mångsidigt och svara på och ställa frågor, resonera, ge och följa uppmaningar och starta ett samtal (Strömqvist, 2008). Från 3 års ålder utvecklas det abstrakta ordförrådet mycket. Barnet lär sig stegvis att talaren skiftar perspektiv i samband med den stora sociokognitiva utvecklingen som sker mellan 3 och 5 års ålder (Strömqvist, 2008). Begrepp som t.ex. ”jag” och ”du” och ”komma” och ”gå” tolkas olika beroende på vem som säger dem.

Vid ungefär 4 års ålder är också de flesta grundläggande grammatiska strukturerna etablerade i barns språk. Dit hör bl.a. användningen av bisatser, tempusformer och negation. Generellt inom forskningen anses att den största delen av språkinläringen sker före 5 års ålder (Nettelbladt, 2007). Trots detta fortsätter utvecklingen inom flera språkliga domäner, så som ordförråd, hela livet (Nettelbladt, 2007).

1.2 Utveckling av berättarförmåga

Berättarförmåga innebär att kunna uttrycka sig genom berättelser. Berättarförmåga är en krävande språklig förmåga, som förutom språkligt också kräver pragmatiska och kognitiva förmågor (Hudson & Shapiro, 1991; Leinonen m.fl., 2000; Nettelbladt, 2013). Att kunna berätta är viktigt eftersom man delar erfarenheter genom berättelser. För barn bygger också lekar ofta på att man skapar berättelser (Nettelbladt, 2013).

För att skapa en berättelse krävs att man kan foga samman enskilda händelser till en helhet med logisk struktur och innehåll (Nettelbladt, 2013). Man behöver ta lyssnarens förhandskunskap och förmåga i beaktande (Nettelbladt, 2013). Kintch och van Dijk (1978) myntade begreppen mikronivå och makronivå i berättelser. Mikronivå innebär hur språket används i berättelsen medan makronivå innebär vilket innehållet är och hur det organiseras (Kintch & van Dijk, 1978). De språkliga och strukturella aspekterna av berättelser skapar tillsammans berättarförmåga. Utvecklingen av dessa går hand i hand.

Utvecklingen av berättarförmågan börjar långt innan ett barn självt kan producera berättelser (Mäkinen, 2014). Enligt Bruner (1990) startar utvecklingen i samspelet mellan spädbarnet och dess vårdare. Barnet kan tidigt särskilja bekanta händelser från obekanta och vet ordningen på rutiner (Peterson, 1990). Ett barn i 2-års åldern kan ofta återge en händelse i tvåordssatser, t.ex. ”nalle ramla”, även om barnet kan återge betydligt fler detaljer kring händelsen genom att svara på frågor (Fivush, Gray & Fromhoff, 1987; Strömqvist, 2008). I samband med ordförrådsspurten i 2–3-års åldern utvecklas också barnets berättelser i rask takt, både i fråga om innehåll och längd. Enligt Applebee (1978) består dock barnets berättelser i 2–3-års åldern främst av ostrukturerade fraser.

I treårsåldern besitter barnet vanligen ett grundläggande ordförråd, grammatik och samtalsfärdigheter (Strömqvist, 2008). Mellan 3 och 5 års ålder sker en stor socio-emotionell utveckling som har stor betydelse för berättarförmågan. Barnet börjar allt mer kunna föreställa sig hur andra tänker, s.k. theory of mind eller mentalisering (Strömqvist, 2008). Denna förmåga är viktig för att barnet ska kunna anpassa sina berättelser till lyssnaren och inkludera för lyssnaren viktiga element. I 4-års åldern består barnets berättelser ofta av många sekvenser men brister förekommer i strukturen (Applebee, 1978). Berättelserna blir i 5–6-års åldern allt mer vuxenlika och barnets förståelse för berättelsers struktur ökar avsevärt (Applebee, 1978; Liles, 1993). Enligt Pearson (2002) skiftar språkutvecklingen i 5-års åldern från att ske inom meningarna till att ske på en högre nivå. Barnet har då tillägnat sig de viktigaste syntaktiska strukturerna, och då sker en stor ökning i användningen av dem. Barnet lär sig att plocka ut det centrala i berättelsen samt strukturera innehållet logiskt (Applebee, 1978). Sexåringen introducerar vanligen personer för lyssnaren, binder ihop berättelsen med bindeord och kan berätta ur andras synvinkel (Karmiloff-Smith, 1981).

I skolåldern fortsätter berättarförmågan att utvecklas, ända upp i tonåren (Nettelbladt, 2013; Westerveld & Moran, 2013). Att utveckla läs- och skrivfärdigheter gör att också berättarförmågan får en skjuts framåt (Nettelbladt, 2013). Berättarförmåga har i studier visat sig ha ett samband med akademisk framgång (Leinonen m.fl., 2000).

1.3 Att undersöka ordförråd och berättarförmåga

Ordförråd och berättarförmåga är två viktiga språkliga områden som ofta undersöks i logopedisk bedömning. I fråga om ordförråd kan både aktivt och passivt ordförråd undersökas. Det aktiva ordförrådet undersöks ofta genom att barnet får benämna bilder, räkna upp så många ord det kan inom en viss kategori eller genom analys av barnets spontantal

(Nettelblatt, 2007). Olika kategorier av ord, så som substantiv och verb, kan undersökas. När det passiva ordförrådet undersöks ser man vilka ord eller meningar barnet förstår. När det kommer till komplexare lexikala strukturer så som spatiala relationer och tidsmässiga begrepp har de främst undersökts genom förståelseuppgifter, även om olika eliciteringsstrategier kan användas. I produktionsuppgifter kan det vara svårt att få fram rätt målord.

Att undersöka ett barns aktiva ordförråd ger viktig information om språkutvecklingen men kan också anses vara problematisk. Man måste ta ställning till vad som räknas som ett ord, om poäng ges för en ordform, om poäng ges då barnet använder ordet delvis rätt och om orden som undersöks är lämpliga (Crystal, 1998). Undersökningsledaren får däremot exakt information om vilka ord barnet kan benämna och varken testsituationen eller analys av resultaten behöver vara tidskrävande. Det finns flera test där aktivt ordförråd undersöks, men de är inte standardiserade för finlandssvenska barn.

Genom att undersöka ett barns berättelser kan man dra slutsatser om många språkliga områden samtidigt, så som ordförråd, grammatiska strukturer och berättargrammatik (Cleave, Girolametto, Chen & Johnson, 2010). Förutom om språkliga områden fås också information om barns kognitiva, sociala och emotionella förmågor (Licandro, 2016). Berättarförmåga kan undersökas genom återberättande eller att barnet hittar på en egen berättelse (Mäkinen & Kunnari, 2009). När barnet hittar på en egen berättelse kan metoder som att skapa en berättelse utgående från bilder, berätta om en personlig upplevelse eller fritt berättande i lek användas. Licandro (2016) föreslår att skapande av berättelser utgående från bilder är att föredra framom återberättande, eftersom strukturen i återberättade berättelser fås färdigt genom modellen och därför mäts förståelse av en färdig berättelse snarare än produktion.

Då berättelser undersöks behöver de ofta spelas in i testsituationen för att sedan transkriberas och analyseras. Ofta analyseras berättelser på både makronivå och mikronivå (Licandro, 2016). På makronivå är man intresserad av vilka delhändelser som finns med, om ordningen på händelserna är logisk och om svar fås på frågorna ”vem”, ”var”, ”när” och ”varför” (Kintch & van Dijk, 1978). På mikronivå används olika längdmått och mått för lexikal diversitet och syntaktisk komplexitet och hur elementen i berättelsen sammanbinds (t.ex. Petersen & Spencer, 2012; Suvanto, 2012). Ett vanligt längdmått är antal ord eller kommunikationsenheter, c-units, i berättelsen och ett mått för lexikal diversitet är antal olika ord. C-unit innebär en huvudsats med tillhörande bisatser. Syntaktisk komplexitet kan mätas genom analys av verbanvändning. Sammanbindning av element kan mätas genom antal temporalsamband och kausalsamband.

En fördel med att undersöka berättelser är den stora mängd information som fås i en

enda uppgift (Mäkinen & Kunnari, 2009). Metoden anses också ha hög ekologisk validitet eftersom berättelser är en stor del av barnets naturliga språkanvändning (Licandro, 2016). Samtidigt är metoden tidskrävande och en kvalitativ analys är viktig som komplement till de kvantitativa måtten.

1.4 Tvåspråkighet

Andelen flerspråkiga människor i Finland ökar. Detta gäller både personer som är tvåspråkigt finsk-svenska och personer med utländsk bakgrund, eftersom båda grupperna har ökat markant i Finland de senaste 30 åren (Statistikcentralen, 2018). Personer i Finland med ett annat modersmål än svenska, finska, samiska eller ryska har ökat med 4 % från år 2010 till 2017 (Statistikcentralen, 2018). Också andra generationens invandrare har ökat. I Finland idag finns således många barn och vuxna med mycket varierande språkprofil.

Tvåspråkighet delas ofta in i simultan och successiv tvåspråkighet, där simultan tvåspråkighet innebär att ett barn tillägnar sig två språk från födseln och successiv tvåspråkighet innebär att ett barn lär sig ett nytt språk efter 3 års ålder (McLaughlin, 1984). McLaughlin (1984) poängterar att gränsen inte behöver vara tydlig mellan de två typerna av tvåspråkighet, men att poängen med indelning baserat på språkinläringens början kvarstår. Han framhåller att också en successiv andraspråksinläring kan leda till en helt flytande tvåspråkighet (McLaughlin, 1984). Senare har Hammer, Lawrence och Miccio (2007) föreslagit en indelning som tar hemspråket mera i beaktande. De gör i sin studie med amerikanska barn skillnad på barn som hemma hör endast spanska och barn som hör både spanska och engelska innan de börjar i en engelskspråkig dagvårds- eller skolmiljö. Forskarna anser att skillnaden i om ett barn förväntas kunna daghems- eller skolspråket när det börjar är av stor betydelse. I deras studie fanns förutom signifikanta skillnader mellan gruppernas ordförråd på engelska vid start, också skillnader longitudinellt i språkutvecklingen när de vistats på daghemmet några år (Hammer m.fl., 2007).

Familjens språk har stor betydelse för barnets språkprofil (Weiss, 2010). Om en förälder pratar omgivningens språk och den andra har ett annat modersmål blir omgivningens språk nästan alltid barnets starkare språk (Veltman 1981, citerad i Weiss, 2010). Moderns språk tenderar också att ha större inverkan på barnets språkprofil än faderns. Om mamman har ett annat språk än omgivningens blir barnen oftare tvåspråkiga än om det är fadern som har ett annat språk (Weiss, 2010). Också förekomsten av syskon har betydelse. I ett hem med

ett annat språk än omgivningens, är det större sannolikhet att syskonen sinsemellan börjar prata omgivningens språk, än att föräldrarna gör det med barnet (Weiss, 2010).

Barn som lär sig två språk har två särskilda lingvistiska system men de är nära kopplade till varandra (Paradis m.fl., 2011). Detta märks då alla barn tenderar att göra samma fel i ett språk oavsett språkprofil. Morfologiskt och syntaktiskt går tvåspråkiga barn igenom samma utvecklingssteg och mönster som enspråkiga barn (Hammer & Rodríguez, 2010). En diskussion har förts om huruvida tvåspråkighet är hämmande eller till nytta för en person. Det finns forskningsresultat som stöder båda teserna, men idag är den vanligaste uppfattningen att tvåspråkighet är en fördel (Oller m.fl., 2007; Paradis m.fl., 2011).

När tvåspråkiga barn kommer till talterapeut för bedömning är det ofta utmanande att kartlägga språkförmågan. Alla språk borde kartläggas men det är ofta svårt på grund av att översatta och normerade test saknas, att talterapeuten inte kan det andra språket och utmaningar med att få tillgång till och använda tolk (Peña, Bedore & Kester, 2016). Eftersom tvåspråkiga barn har en annorlunda språkprofil än enspråkiga barn kan resultat i test som är anpassade till enspråkiga barn vara missvisande (Thordardottir, 2011). Både överdiagnostisering och underdiagnostisering av språkstörning hos tvåspråkiga barn förekommer (Thordardottir, 2011). Överdiagnostisering sker på grund av att tvåspråkiga barn ofta presterar sämre i språkliga test än enspråkiga barn, och underdiagnostisering uppstår då man felaktigt tillskriver tvåspråkigheten orsaken till en svag språkförmåga. Kulturella skillnader kan också utgöra en utmaning, liksom det faktum att ett barn ofta har mycket specifika miljöer som de pratar ett språk i, vilket gör att vissa ord endast finns kodade på ett språk (Oller m.fl., 2007).

1.4.1 Successiv tvåspråkighet

Successiv tvåspråkighet kan uppstå t.ex. när en person flyttar till ett nytt land eller när familjens och samhällets språk är olika. När samhällets språk är ett annat än det egna modersmålet är andraspråksinläringen viktig för integrering i samhället. Tiden det tar för en person att lära sig ett nytt språk varierar mycket (Paradis m.fl., 2011). Faktorer som påverkar inläringen är bland annat barnets ålder, språkbakgrund, socio-ekonomisk status, egna och lärarens attityder, personlighet, hur mycket barnet vistas i den nya språkmiljön och hurdan vana personen har av att lära sig språk (Abrahamsson, 2009; Nettelbladt, 2013). Det är allmänt förekommande i litteraturen att det tar ungefär två år för en person som flyttar till ett nytt land och vistas i den nya språkmiljön att lära sig samtala relativt väl (t.ex. Cummins,

1984; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). Däremot krävs det upp emot 5–7 år för att uppnå språkkunskaper på en typisk akademisk nivå på det nya språket (Cummins, 1984).

Enligt Abrahamsson (2009) påminner andraspråksinläringen starkt om förstaspråksinläring i fråga om inlärningsordning och olika steg personen går igenom, särskilt i fråga om grammatik och syntax. Vilket modersmål personen har inverkar på språkinläringen, både fördelaktigt genom gemensamma ord och förståelse för språkliga strukturer och hämmande genom fel som görs på grund av transfereffekt (Abrahamsson, 2009; Paradis m.fl., 2011). Ordinläringen på andraspråket sker långsammare än på det första språket (Paradis m.fl., 2011). Studier har visat att skillnader i ordförråd ofta kvarstår länge, om inte alltid, mellan successivt tvåspråkiga barn på deras andraspråk och enspråkiga barn på det språket (Paradis m.fl., 2011). Uttal och morfosyntaktiska färdigheter är ofta lättare att tillägna sig (Paradis m.fl., 2011). Det beror på att uttal och språkregler inte förändras, medan ordförrådet fortsätter vidgas hela livet.

Tidigare fanns en hypotes om att det finns en kritisk period för språkinläring, som varar ungefär mellan 2 års ålder och upp till puberteten (McLaughlin, 1984). De flesta forskare är idag överens om att någon sådan period inte finns, men att personer har större fördel ju tidigare andraspråksinläringen startar (Harley, 1986). Däremot kan i princip alla barn som har börjat språkinläringen i barndomen lära sig ett nytt språk på samma nivå som en infödd. Därför är det viktigt att invandrarbarn får möjlighet att tillägna sig det nya språket så tidigt som möjligt. För en del successivt tvåspråkiga barn kan andraspråket så småningom bli ens starkare språk, särskilt om det första språket används i mycket få sammanhang. Det är fördelaktigt att hålla kvar båda språken, både ur psykosociala och kognitiva perspektiv (Paradis m.fl., 2011). Studier om andraspråksinläring under skolåldern är flertydig. Studier har visat att det finns en risk att det första språket glöms bort, men också att andraspråksinläringen inte påverkar det första språket (Paradis m.fl., 2011). Det är bra om ett tvåspråkigt barn fortsätter tala båda språken, eftersom tiden för språkexponering är avgörande för språkförmågan (Thordardottir, 2011).

1.4.2 Simultan tvåspråkighet

Simultan tvåspråkighet är vanligt i Svenskfinland (Statistikcentralen, 2018). Många barn växer upp i hem där det pratas både finska och svenska, men också andra språkkombinationer förekommer hos många barn. Även om tvåspråkigheten är simultan, kan ett språk bli det starkare språket och förhållandet mellan språken kan variera med tiden. Språkförmågan på ett

visst språk är beroende av mängden språkexponering på språket (Thordardottir, 2011).

Språkinläringen på de båda språken sker från början genom två olika system. Ordinläringen sker från början parallellt på de båda språken, och barn har ofta redan tidigt representationer för samma objekt på två språk (Paradis m.fl., 2011). Samtidigt förekommer dubbla representationer i mindre utsträckningen än vad som kunde antas. Det beror på att barn lär sig i interaktion med andra och de pratar om saker som finns här och nu. Därför lär sig ett barn ofta t.ex. vissa specifika ord med sin finska mamma och andra ord med sin svenska pappa, utan att behöva dubbla representationer. Barn lär sig ganska tidigt med vem man ska prata vilket språk (Paradis m.fl., 2011). Också morfosyntaktiska system kan vara åtskilda redan från början (Paradis m.fl., 2011). Samtidigt förekommer det också strukturer i språket som är färgade av det andra språket. Tiden för när ett simultant tvåspråkigt barn börjar lösa segmenteringsproblemet, d.v.s. urskilja ord ur talströmmen, är den samma som för enspråkiga barn (Paradis m.fl., 2011). Däremot börjar simultant tvåspråkiga barn kunna särskilja på minimala par lite senare än enspråkiga barn (Fennell, Byers-Heinlein & Werker, 2007). Ännu i 6–10-års åldern kan barn jämfört med sina jämnåriga ha svårt att avgöra subtila språkliga drag som beror på det andra språket (Paradis m.fl., 2011). Att språken påverkar varandra är en naturlig process snarare än ett problem hos simultant tvåspråkiga barn.

Den allmänna uppfattningen idag är att tvåspråkighet är en tillgång som inte hämmar språkförmågan (Paradis m.fl., 2011). Samtidigt får simultant tvåspråkiga barn ofta lägre resultat i språkliga test än enspråkiga barn, trots att de lärt sig ett språk sedan födseln (Oller m.fl., 2007). Det antas bero på att ett barn delar sin tid mellan två olika språkliga miljöer och därför får mindre språkexponering på det ena språken än vad det skulle ha fått utan det andra språket (Thordardottir, 2011). Ibland förekommer också kulturella och socio-ekonomiska faktorer som kan påverka språkförmågan.

1.5 Ordförråd och berättarförmåga hos tvåspråkiga barn

Ordförråd hos tvåspråkiga barn kan bedömas på flera sätt beroende på syftet. Ordförrådet kan bedömas på endast ett språk eller på båda språken konceptuellt eller med alla ord sammanslagna (Thordardottir, 2011). Oavsett vilket sätt som väljs motsvarar det inte helt ordförrådet hos ett enspråkigt barn (Thordardottir, 2011). Tvåspråkiga barn har en språkprofil som skiljer sig från enspråkiga barns. Studier har exempelvis visat att tvåspråkiga barn ofta presterar sämre i språkliga test jämfört med enspråkiga barn, och att skillnaden ofta är större i ordförråd än i t.ex. grammatik (Oller m.fl., 2007; Paradis m.fl., 2011). Oller med flera (2007)

lyfter fram att detta inte beror på att tvåspråkiga barn överlag har dåligt ordförråd utan på att vissa ord endast finns kodade på ett språk.

Thordardottir (2017) jämförde i en undersökning ordförråd hos simultant och successivt tvåspråkiga barn med enspråkigt engelska barn. De tvåspråkiga barnen var fransk-engelska. Både expressivt och impressivt ordförråd undersöktes. En grupp med barn i 6-års åldern och en grupp med barn i 8-års åldern undersöktes. I undersökningen kontrollerades för faktorer som ålder, nonverbal kognitiv nivå och föräldrarnas utbildningsnivå. I resultaten framkom att de simultant tvåspråkiga barnen hade lite större ordförråd än de successivt tvåspråkiga barnen, men enspråkigt engelska barn hade signifikant större ordförråd än båda grupperna. I studien ifrågasätter Thordardottir (2017) indelningen i simultan och successiv tvåspråkighet eftersom den individuella språkexponeringen för språket förutspådde ordförrådets storlek snarare än tillhörighet i en av de två grupperna.

I en annan undersökning av Thordardottir (2011) jämfördes receptivt och expressivt ordförråd hos 5-åriga tvåspråkiga fransk-engelska barn med enspråkigt franska och engelska barn. Resultaten visade att den viktigaste faktorn som påverkade ordförrådet hos de tvåspråkiga barnen var mängden språkexponering. Tvåspråkiga barn som hade blivit lika mycket exponerade för franska och engelska fick motsvarande poäng som enspråkiga barn på receptivt ordförråd, men lägre på expressivt ordförråd. Thordardottir (2011) drar slutsatsen att ännu mer språkexponering krävs för att det produktiva ordförrådet ska utvecklas till samma nivå som för enspråkiga barn. Inga signifikanta skillnader fanns i om barnen påbörjat språkinläringen på ett språk före 6 månaders ålder eller efter 20 månaders ålder (Thordardottir, 2011).

Berättarförmåga har föreslagits vara ett bra sätt att undersöka språkförmågan hos flerspråkiga barn med syftet att upptäcka språkstörning (Cleave m.fl., 2010; Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Licandro, 2016; Peña, Gillam, & Bedore, 2014; Rojas & Iglesia, 2009). Detta eftersom berättarförmåga har en stark kognitiv komponent som har föreslagits vara oberoende av språk och eftersom berättande förekommer i de flesta kulturer (Licandro, 2016; Rojas & Iglesia, 2009). Barn med språkstörning har vanligen svag berättarförmåga på både makronivå och mikronivå (t.ex. Mäkinen, 2014; Reilly m.fl., 2004; Suvanto, 2012). Ett successivt tvåspråkigt barn förväntas däremot ofta kunna skapa berättelser med god makronivå trots begränsad språkförmåga på språket som undersöks (t.ex. Cleave m.fl., 2010, Paradis m.fl., 2011). Tidigare forskning har också visat att tvåspråkiga barn ofta underpresterar i kliniska språkliga test (Cleave m.fl., 2010; Rojas & Iglesia, 2009). Enligt Paradis med flera (2011) lämpar sig uppgifter där specifika begrepp eftersträvas, så som benämning eller

meningskomplettering, ofta sämre för tvåspråkiga barn än friare uppgifter. I öppnare uppgifter som berättande eller ordavkodning behövs det ofta kortare tid av språkexponering för tvåspråkiga barn före avståndet i resultaten till enspråkiga barn minskar.

Kunnari, Välimaa och Laukkanen-Nevala (2016) lyfter fram att få studier har gjorts om berättarförmåga hos tvåspråkiga barn med typisk utveckling och att de flesta har gjorts med spansk-engelska barn. I de studier som har gjorts där berättarförmåga har undersökts hos tvåspråkiga barn förekommer variation i resultaten (Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016). I en studie av Kunnari med flera (2016) undersöktes 32 simultant tvåspråkiga finsk-svenska barn och enspråkigt finska barn. Barnen var 5–6;6 år. I studien undersöktes makrostruktur i både återberättade och påhittade berättelser med hjälp av bildsekvenskort. Ingen skillnad mellan grupperna på finska framkom i makrostruktur eller antal ord i berättelserna, men de enspråkiga barnens berättelser innehöll flera c-units än de tvåspråkiga barnens. Makronivån var motsvarande i de tvåspråkiga barnens berättelser på både svenska och finska (Kunnari m.fl., 2016).

I en studie av Hipfner-Boucher med flera (2014) framkom däremot skillnader på makronivå hos enspråkiga barn jämfört med tvåspråkiga barn. I den studien jämfördes återberättande hos enspråkigt engelska barn med flerspråkiga barn med annat modersmål, vilka delades in i två grupper baserat på om de hemma hörde mest engelska eller det andra språket. Barnen var i 4 års åldern. I berättaruppgiften fick de flerspråkiga barnen lägre poäng på både makro- och mikronivå än de enspråkigt engelska barnen. Mellan de två grupperna med flerspråkiga barn fanns signifikanta skillnader på mikronivå men inte på makronivå, där de som hörde mer engelska i hemmet hade större antal olika ord, längre meningar och bättre grammatik. Resultat i ordförråd i samma studie visar ett samband mellan mängden språkexponering och ordförrådets storlek, då de tvåspråkiga barnen som i hemmet främst hörde ett annat språk fick signifikant lägre resultat än de två andra grupperna. Mellan de enspråkiga barnen och de barn som hörde mer engelska i hemmet fanns ingen signifikant skillnad.

I en undersökning av Pearson (2002) förekom skillnader i berättelserna hos tvåspråkiga barn och enspråkiga barn på både makronivå och mikronivå, även om skillnaderna var större på mikronivå. I studien undersöktes 240 en- och tvåspråkiga spansk-engelska barn i åldrarna 7–12 år med Frog story (Mayer, 1969). Barnen undersöktes vid 7–8 års ålder och 11–12 års ålder och de tvåspråkiga barnen undersöktes på båda språken. De tvåspråkiga barnen skapade på engelska berättelser med lägre kvalitet än de enspråkiga barnen. Skillnaderna var små på makronivå och betydligt större på mikronivå. De tvåspråkiga

barnen utvecklades mera under tid än enspråkiga barn och vid 11–12 års ålder hade de tvåspråkiga barnen närmast sig de enspråkiga barnens nivå. De tvåspråkiga barnen fick liknande resultat på makronivå på båda språken, vilket stöder uppfattningen att berättarförmåga innefattar en kognitiv komponent som inte är språkspecifik. Vid den första mätningen var de tvåspråkiga barnens berättelser kortare än de enspråkiga barnens, medan ingen skillnad i längd på berättelserna framkom vid det andra mättillfället.

Resultaten i en studie av Nicoladis och Jiang (2018) visade att tvåspråkiga barn i åldrarna 4–7 år hade signifikant mindre ordförråd än enspråkiga barn men att de ändå skapade berättelser med lika stort antal ord. Detta gällde på båda undersökningsspråken som var engelska och mandarin. I studien undersöktes vilka faktorer som har betydelse för berättarförmågan på mikronivå hos en- och tvåspråkiga barn. Nicoladis och Jiang (2018) anser att enspråkiga och tvåspråkiga barn väljer ord till sina berättelser på olika sätt, och de antar att tvåspråkiga barn är vanare att använda sin uppmärksamhetsreglering för att välja ord eftersom de är vana att alternera mellan ord på olika språk.

De studier som har gjorts med berättarförmåga hos tvåspråkiga barn visar att mängden språkexponering har ett starkt positivt samband med berättarförmågan särskilt på mikronivå (Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Pearson, 2002; Uccelli & Páez, 2007). Uccelli och Páez (2007) undersökte ordförråd och berättarförmåga hos spansk-engelska barn vid 5 och 6 års ålder som vuxit upp i spansktalande hem. Barnen undersöktes på både spanska och engelska. Resultaten visade att flera mått på både makronivå och mikronivå förbättrades på engelska, medan endast måttet organisering förbättrades på spanska, efter skolstarten som skett på engelska.

Ett samband verkar finnas mellan ordförrådets storlek och berättarförmågan enligt flera studier. Hos tvåspråkiga barn i studien av Uccelli och Páez (2007) framkom ett positivt moderat samband mellan ordförråd och högre poäng i berättarförmåga på engelska. I studien av Nicoladis och Jiang (2018) framkom att ordförråd hade samband med lexikal diversitet i berättaruppgiften för de enspråkiga barnen men inte för de tvåspråkiga barnen. I studien av Pearson (2002) framkom en svag till moderat korrelation mellan expressivt ordförråd och poäng på makronivå i Frog story. Korrelationen var i motsats till korrelationen i studien av Nicoladis och Jiang (2018) starkare hos tvåspråkiga barn än enspråkiga barn. Också samband mellan ordförrådets storlek och berättarförmåga i uppgifter som bygger på återberättande verkar finnas (Hipfner-Boucher m.fl., 2014). Berman (1988) har föreslagit att ordförråd särskilt har samband med antalet olika ord som ett barn använder i sina berättelser. Trots ett positivt samband drar Pearson (2002) slutsatsen att ordförrådstest och berättaruppgifter mäter olika språkliga förmågor men att de kompletterar varandra.

1.6 Syfte

Variation i resultaten i studier där berättarförmåga och ordförråd hos tvåspråkiga barn har undersökts förekommer och flera studier behövs. Inga studier med simultant och successivt tvåspråkiga barn har blivit gjorda på svenska i Finland. Syftet med avhandlingen var att undersöka hur successivt tvåspråkiga barn skapar berättelser och hur stort ordförråd de har på svenska i relation till enspråkiga barn och simultant tvåspråkiga barn. Ett annat syfte var att undersöka om det finns en korrelation mellan ordförråd och berättarförmåga.

2. Metod

Etiskt tillstånd för undersökningen söktes och beviljades av forskningsetiska nämnden vid Åbo Akademi i november 2016. Datainsamlingen pågick från november 2016 till februari 2017.

2.1 Deltagare

I undersökningen deltog sammanlagt 37 barn som gick i förskolan. Barnen var antingen enspråkigt svenska eller simultant eller successivt tvåspråkiga med svenska som ett av språken (tabell 1). Barnen var i åldrarna 6–7;8 år och medelåldern var 6;5 år. De rekryterades från tre förskolor i Svenskfinland. Förskolorna valdes ut genom bekvämlighetsurval på basis av hög procent barn med annan språkbakgrund än svenska.

Tabell 1

Antal deltagare, ålder och kön inom grupperna (N=37)

Grupp	Antal	Ålder (M)	vv	Flickor	Pojkar
Successivt tvåspråkiga barn	9	6;8	6;2–7;5	5	4
Simultant tvåspråkiga barn	9	6;4	6;0–6;7	9	0
Enspråkigt svenska barn	19	6;5	6;0–7;9	11	8

Föräldrarna till varje barn som deltog fick information om undersökningen och undertecknade ett samtycke och fyllde i en blankett med bakgrundsinformation om barnet (bilagorna A, B och C). I bakgrundsblanketten framkom barnets ålder, förskola, språkbakgrund, tid för svensk språkexponering, eventuella besök hos talterapeut, eventuella språkliga svårigheter samt sjukdomar, funktionsnedsättningar eller hörselskador. Gruppindelningen gjordes på basis av informationen i bakgrundsblanketterna.

De successivt tvåspråkiga barnen definierades som barn som flyttat till Finland från ett annat land eller vars hemspråk var ett annat än svenska, finska eller ett annat nordiskt språk. I praktiken betyder det barn som själva är invandrabarn eller barn som fötts i Finland vars föräldrar invandrat. I gruppen inkluderades nio barn, varav tre var invandrabarn och sex var barn med ett annat hemspråk men som hade fötts i Finland. I gruppen med successivt tvåspråkiga barn inkluderades både invandrabarn och barn till föräldrar som invandrat eftersom gruppen skulle ha blivit liten med enbart barn som själva invandrat och för att flera av barnen med annat hemspråk varit hemma länge med sina föräldrar och därmed främst hört modersmålet de första åren. I studien av Thordardottir (2011) framkom inga signifikanta skillnader mellan om ett tvåspråkigt barn påbörjat språkinläringen på ett språk före 6 månaders ålder eller efter 20 månaders ålder. Gruppindelningen bygger därför i stället på barnets hemspråk liksom i Hammer med flera (2007). Inget av barnen i den successivt flerspråkiga gruppen hade dagligen vistats i en svensk språkmiljö ända sedan födseln. Det första språket hos de successivt tvåspråkiga barnen varierade mellan olika europeiska och asiatiska språk. Inget av språken var germanskt. Barn som enligt bakgrundsblanketten hade blivit exponerade för svenska under kortare tid än två år undersöktes inte, eftersom två år generellt anses vara den tid som minst behövs för att man ska ha hunnit tillägna sig ett nytt språk (Cummins, 1984). Sammanlagt 38 föräldrar gav tillstånd till att deras barn fick undersökas. Av dessa testades 37 barn, eftersom ett barn exkluderades på grund av att barnet vistats kortare tid än två år i svensk språkmiljö.

Gruppen med simultant tvåspråkiga barn bestod av barn som hemma hört både svenska och ett annat språk från födseln. Det andra språket varierade och kunde vara finska eller något annat europeiskt, asiatiskt eller afrikanskt språk. Ett barn i gruppen hörde hemma flera språk än svenska och ett annat. Eftersom gruppindelningen bygger på hemspråk inkluderades barnet då det ena hemspråket var svenska och barnet antogs höra tillräckligt mycket svenska i vardagen. De successivt och simultant tvåspråkiga barnen är inom grupperna heterogena både i fråga om språk och tid för språkexponering. Det är svårt att hitta deltagare med exakt likadan språkbakgrund och lika lång språkexponering. De enskilda barnens språkbakgrund redogörs inte för på grund av deras integritet. De enspråkigt svenska barnen hade enbart svenska som hemspråk.

Inget av barnen som deltog i studien uppgavs ha hörselskador. Enligt bakgrundsinformation hade fyra barn språkliga problem eller hade besökt talterapeut. Barnen inkluderades i studien eftersom språksvårigheterna uppgavs vara av lindrig art, dvs uttalsavvikelse, och eftersom barnen var jämnt fördelade mellan grupperna. Spearman

rangkorrelation gjordes för att undersöka om det fanns en korrelation mellan språkstörning och kronisk sjukdom och resultat i Renfrew word finding test, VBT och för måtten i Frog story. Inga signifikanta korrelationer framkom. En del av barnen pratade genomgående dialekt på svenska. Enligt Hammer och Rodriguez (2010) är det viktigt att ta dialekten i beaktande för att inte missta dialektala uttryck för språkliga fel.

2.2 Insamling av data

Data samlades in under tidsperioden november 2016–januari 2017 i tre förskolor. De barn som passade in på inklusionskriterierna och vars föräldrar gett sitt samtycke till att barnet kunde delta i undersökningen och fyllt i bakgrundsblanketten deltog i undersökningen (Bilaga B och C). Föräldrarna fyllde i blanketterna som lämnades till förskolan. Barnen undersöktes enskilt av skribenten på förskolan. Testsituationen pågick mellan 20 och 45 minuter per barn. Före bedömningen inleddes informerades varje barn om att tre uppgifter skulle göras och att barnet när som helst fick säga till om hen ville ta en paus eller avbryta testningen. Testen som användes var Renfrew Word Finding Test (Renfrew, 1995), Frog – where are you?, Frog story, (Mayer, 1969) och den svenska versionen av Verbbenämningstestet (VBT) (Laine & Neitola, 2005). Testen gjordes i ovanstående ordning. Oftast utfördes uppgifterna direkt efter varandra. I något enstaka fall gjordes de med en paus emellan på grund av matpaus eller annat avbrott. Ljudinspelning gjordes av Frog story och VBT för att kunna analyseras senare. Inspelning gjordes med Zoom H1 Handy Recorder. För tidtagning i VBT användes ett manuellt tidtagningsur. Testningarna utfördes i ett så tyst rum som möjligt på förskolorna. I flera av utrymmena förekom ändå buller.

2.2.1 Renfrew word finding test

Renfrew word finding test (Renfrew, 1995) är ett material som används för att undersöka expressivt ordförråd hos 3–8-åriga barn. Det består av 50 svartvita bilder med substantiv som barnet ska benämna. Målorden ökar i svårighetsgrad vartefter. Varje rätt svar administreras som en poäng och fel svar ger noll poäng. Vid sex nollpoängssvar i följd avbryts testet. Testet är normerat för engelskspråkiga barn, men åldersreferenser för 4-åringar har också gjorts i Svenskfinland (Finnäs, Schalin, Sundell & Wilén, 2014). För en del bilder kan poäng ges för flera olika ord. Poäng gavs för samma ord som i undersökningen av Finnäs med flera (2014).

2.2.2 Verbbenämningstestet

Verbbenämningstestet är ett testmaterial som är utvecklat av professor Matti Laine vid ämnet psykologi vid Åbo Akademi tillsammans med dåvarande logopedistuderande Tarja Neitola (2005) vid Uleåborgs universitet. Testet består av 60 bilder på olika verb. Testet är opublicerat men normerat för finskspråkiga friska vuxna i åldern 50 till 79 år (Neitola, 2005). Den svenska versionen av testet kommer att publiceras av Niilo Mäki institutet. Testet har först översatts och omarbetats av Juslin (2010) och Sundström (2011) för att kunna användas för att undersöka svenskspråkiga barn. Testet har senare omarbetats i samarbete med Niilo Mäki institutet, professor Matti Laine och logopedin vid Åbo Akademi. I pilottestningsfasen har materialet samlats in av Hongell, Nyberg och Wennström (2015) och Jansson (2015). Efter det har data som kommer att användas i den slutliga normeringen samlats in av logopedistuderande Korin och Westberg (2016), Storbacka (2016) och Strandvall (2016) samt Karlsson och Lillqvist vars avhandlingar kommer publiceras senare.

I VBT får barnet instruktioner om att med ett ord beskriva vad som händer på bilden och först ett exempel av testledaren, t.ex. ”läser”. Sedan får barnet utgående från bilderna benämna verben. Rätt svar ger ett poäng och fel svar ger noll poäng. Vid sju nollpoängssvar i rad avbryts testningen. I VBT administreras förutom rätt eller fel svar också svarstiden. Barnet har 10 sekunder på sig att ge svaret, därefter ges ett semantiskt tips varpå ett fonologiskt tips ges om barnet inte kunnat svaret inom 10 sekunder. Poäng kan ges efter ett semantiskt tips men inte efter ett fonologiskt tips. I denna undersökning administrerades emellertid endast rätt eller fel svar samt svarstid vid rätt svar. Inga korrekta svar gavs efter ledtrådar. Bondén och Ginström (2015) undersökte verbbenämningsförmågan hos barn i 8–9- års åldern. I undersökningen framkom att skillnaden mellan antalet rätt svar direkt och efter semantiskt tips var mycket liten.

2.2.3 Frog story

Frog – where are you, Frog story, är en bok som består av 29 bilder utan text (Mayer, 1969). Boken bygger på en berättelse om en pojke, en hund och en groda. Barnet får först titta igenom bilderna för att skapa sig en bild av berättelsen och sedan själv berätta den när hen ser igenom bilderna en gång till. Bilderna i boken skapar en logisk berättelse, men innehållet är händelserikt och kräver att barnet klarar av att skapa en helhet av delhändelserna och förklara motiv bakom karaktärernas handlingar. Barnet kan vid behov få stöd att berätta av undersökningsledaren med frågor så som ”ja?” eller ”vad hände sen?”.

Berättelserna spelades in, transkriberades och analyserades på makronivå och

mikronivå. Samma analysmetoder användes som i Suvanto (2012). På makronivå användes utvecklingsnivåer av Klecan-Aker (2010) (citerad i Suvanto, 2012) och inkluderade huvud- och underepisoder som baserar sig på Bermans (1988) episoder men som har omarbetats av Suvanto (2012). För antalet inkluderade händelser finns ett schema för vilka händelser som ger poäng. På mikronivå analyserades meningar och ord i barnens berättelser. Berättelsernas längd mättes med det totala antalet ord, antal c-units, och medellängden på c-units. En c-unit innebär en självständig sats med alla undersatser kopplade till huvudsatsen, t.ex. ett predikat med tillhörande subjekt, ”pojken och hunden letar”. Om en c-unit skulle delas ytterligare skulle dess grundläggande betydelse försvinna. För att få medellängden för c-units dividerades antal c-units med det totala antalet ord. Onomatopoetiska uttryck räknades som ord ifall det tydligt kunde knytas till betydelsen (t.ex. ”shh”) och också fonologiskt avvikande ord räknades. Om barnet upprepade ett ord flera gånger räknades det endast en gång. Uttryck som ”hmm” eller prat om annat än berättelsen räknades inte. Kvaliteten på berättelserna mättes genom tidsform, antalet innehållsord, antalet funktionsord, antal temporalsamband och antal kausalsamband. Tidsform av berättelserna mättes kvalitativt utgående från om de skapats i presens, imperfekt eller en blandning av båda. Innehållsord innebär substantiv, adjektiv, räkneord eller verb. Funktionsord däremot är bl.a. partiklar, prepositioner, adverb och pronomen. Temporalsamband innebär att berättelsen knyts ihop med bindeord som ”och” eller ”då”. Kausalsamband innebär att ett förhållande med orsak och verkan beskrivs, t.ex. genom orden ”eftersom” eller ”därför att”.

2.3 Statistiska analyser

Data analyserades i datorprogrammet Statistical Package for Social Sciences (SPSS version 24). Normalfördelning av data kontrollerades. De flesta variablerna var normalfördelade men för några variabler var resultat för någon av de tre grupperna inte normalfördelade. Ofta var data nära normalfördelning. Medeltal för grupperna jämfördes med det icke-parametriska testet Kruskal-Wallis. Parvisa jämförelser gjordes med Mann-Whitney U test som post-hoc test. Bonferronikorrigerad gjordes för att kontrollera för typ 1-fel. För att undersöka samband mellan ordförråd i Renfrew word finding test och VBT och berättarförmåga inom grupperna gjordes Spearmans rangkorrelation. I Frog story användes Spearmans rangkorrelation för att undersöka om det finns ett samband mellan berättelsernas längd och måtten på makronivå.

3. Resultat

3.1 Resultat i ordförrådstesten

Resultat för de olika grupperna i Renfrew word finding test räknades ut och medeltal, standardavvikelser och variationsvidd redogörs för i tabell 2. De enspråkigt svenska barnen hade högst resultat, följt av de simultant tvåspråkiga barnen och de successivt tvåspråkiga barnen. Enligt Kruskal-Wallis test framkom en signifikant huvudeffekt mellan grupperna ($\chi^2(2, 37) = 15,979, p < 0,001$). Mellan enspråkigt svenska barn och successivt tvåspråkiga barn fanns en signifikant skillnad med en stor effekt ($U=5,00, p < 0,001, r=0,75$). Också mellan simultant tvåspråkiga barn och successivt tvåspråkiga barn fanns en stor signifikant skillnad i resultaten ($U=8,50, p=0,003, r=0,67$). Mellan enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn framkom ingen signifikant skillnad.

Tabell 2
Gruppernas medeltal i Renfrew word finding test

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>vv</i>
Enspråkigt svenska barn	19	34,11	5,29	34	23–43
Successivt tvåspråkiga barn	9	18,33	8,12	21	6–29
Simultant tvåspråkiga barn	9	32,22	6,48	35	21–38

Också i verbbenämning med VBT framkom en signifikant huvudeffekt mellan grupperna ($\chi^2(2, 37) = 17,810, p < 0,001$). De enspråkigt svenska barnen hade högst resultat, följt av de simultant tvåspråkiga barnen och de successivt tvåspråkiga barnen (tabell 3). Parvisa jämförelser visade att en stor signifikant skillnad fanns mellan enspråkigt svenska barn och successivt tvåspråkiga barn i benämning av verb ($U=4,50, p < 0,001, r=0,76$). Också mellan simultant tvåspråkiga barn och successivt tvåspråkiga barn fanns en stor signifikant skillnad med en stor effektstorlek ($U=4,00, p < 0,001, r=0,76$). Mellan enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn framkom ingen signifikant skillnad.

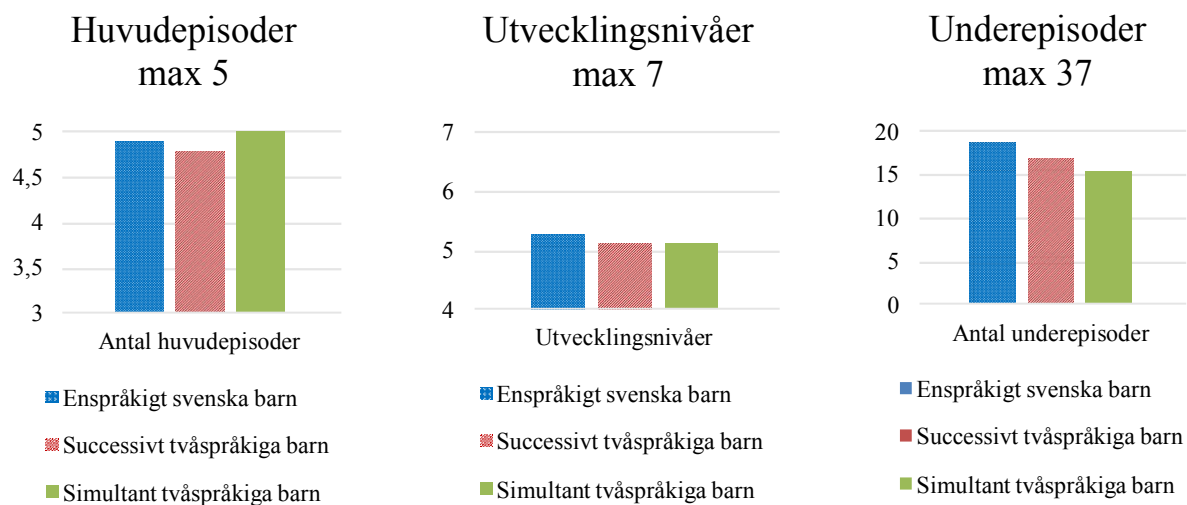
Både i Renfrew word finding test och VBT förekom svar på andra språk än svenska av de tvåspråkiga barnen. Barnen kunde också ofta beskriva ett ord t.ex. ”man ska dricka kaffe ur den”. Rätt svar gavs endast för korrekt svensk benämning, men svaret har observerats.

Tabell 3
Gruppernas medeltal i VBT

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>vv</i>
Enspråkigt svenska barn	19	31,63	5,09	30	25–44
Successivt tvåspråkiga barn	9	18,00	6,69	20	8–26
Simultant tvåspråkiga barn	9	30,22	4,29	30	24–36

3.2 Resultat i Frog story

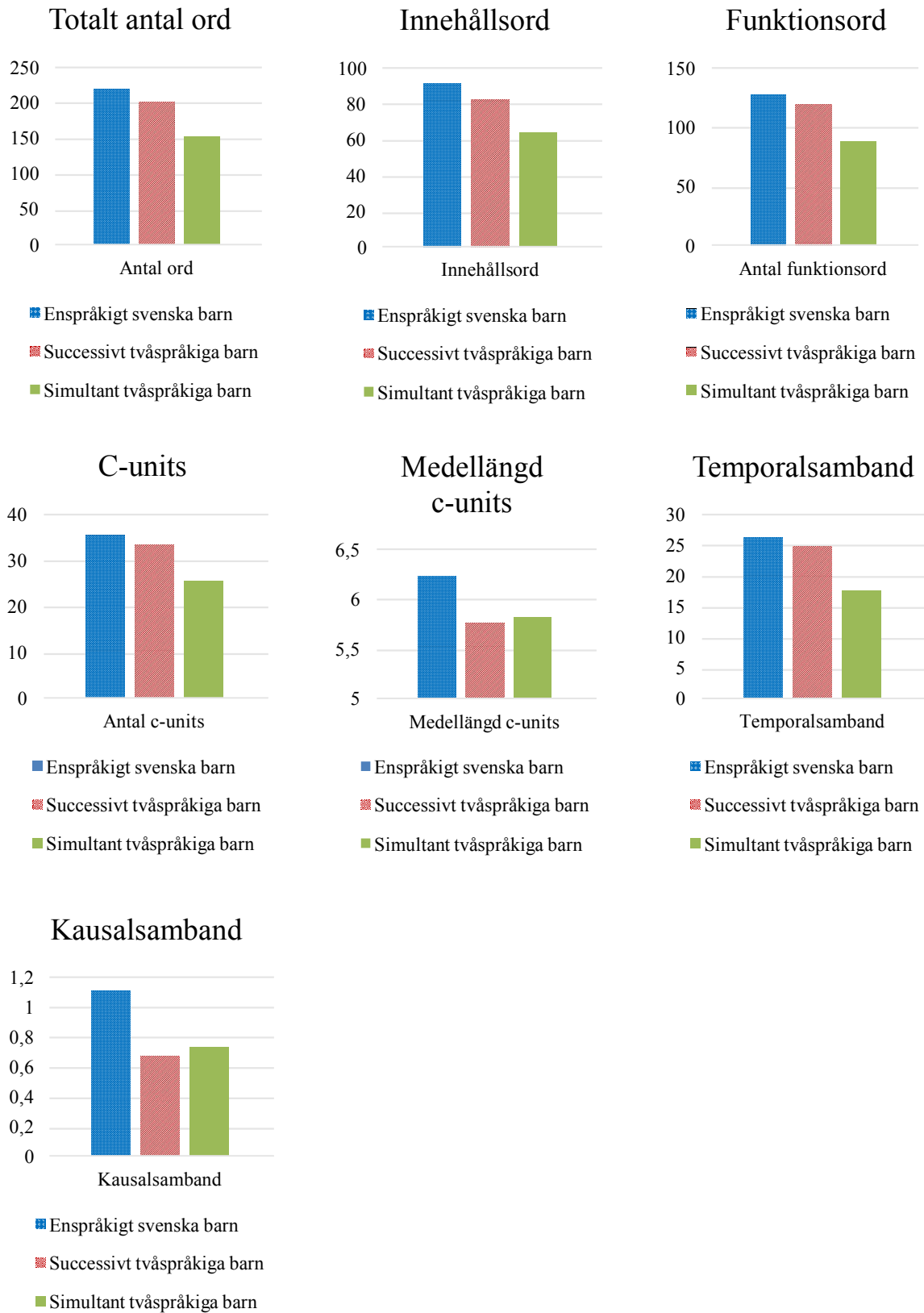
Resultat i Frog story räknades ut och anges med medeltal, standardavvikelser och variationsvidd för alla mått för de tre grupperna i tabell 4. På makronivå undersöktes antalet inkluderade huvudepisoder och underepisoder och utvecklingsnivå i berättelserna. Medeltal på måtten på makronivå synliggörs i figur 1. Måtten på mikronivå var antalet ord, antalet c-units, medellängden för c-units, antal innehållsord, antal funktionsord, antal temporalsamband och antal kausalsamband. Medeltalen på gruppnivå för dessa synliggörs i figur 2.



Figur 1. Gruppernas medeltal på makronivå i Frog story

I måttet huvudepisoder låg alla grupper i medeltal nära 5 inkluderade huvudepisoder, vilket är det totala antalet huvudepisoder (presentera situationen, grodan försvinner, letande inomhus, letande utomhus och grodan hittas). I utvecklingsnivåer varierade deltagarnas nivå mellan 2 och 7. På gruppnivå låg medeltalen på 5, vilket innebär att barnet förutom att redogöra för en episod inkluderar två andra kategorier, så som bakgrund och plan. I underepisoder varierade resultaten mellan grupperna men ofta inkluderades många delhändelser i början och slutet,

medan delhändelser i mitten då pojken och hunden letar efter grodan inomhus och utomhus lämnades bort.



Figur 2. Gruppernas medeltal på mikronivå i Frog Story

På mikronivå framkom stora variationer i resultat inom grupperna. I berättelsernas längd varierade t.ex. det totala antalet ord i mellan 32 och 518 bland alla deltagare. Det temporalsamband som oftast användes var ordet ”och”. Barnen använde få kausalsamband, med en variation i användningen mellan 0 och 5 kausalsamband. De flesta barn använde inga kausalsamband.

Kruskal-Wallis envägs variansanalys gjordes för att undersöka skillnaderna mellan grupperna i de olika måtten. Inga signifikanta skillnader framkom på något mått, vilket innebär att ingen skillnad på varken makronivå eller mikronivå sågs mellan enspråkigt svenska barn, successivt eller simultant tvåspråkiga barn.

Spearman's rangkorrelationsanalys gjordes för att undersöka om antalet ord i berättelserna korrelerade med kvalitet på berättelsen, dvs måtten på makronivå. Korrelationerna gjordes för alla barn tillsammans ($N=37$). Ett starkt positivt samband fanns mellan antal ord och antal inkluderande underepisoder ($r_s = 0,83, p < 0,001$). Ett liknande samband sågs mellan antalet ord och utvecklingsnivå i berättelserna ($r_s = 0,78, p < 0,001$). Det innebär att längre berättelser tenderade att ge högre kvalitet på berättelserna. Vid kontroll med chi-square test framkom att signifikanta korrelationer mellan antal ord och antal inkluderade underepisoder fanns enbart för de enspråkigt svenska barnen ($r_s = 0,82, n=19, p < 0,001$) och alla barn tillsammans. Korrelationerna var inte signifikanta för de successivt eller simultant tvåspråkiga barnen. Korrelationen mellan antalet ord och utvecklingsnivåer var däremot signifikant för alla grupper, enspråkigt svenska barn ($r_s = 0,70, n=19, p=0,001$), successivt tvåspråkiga barn ($r_s = 0,84, n=9, p=0,004$) och simultant tvåspråkiga barn ($r_s = 0,82, n=9, p = 0,007$). Längre berättelser gav högre utvecklingsnivå på berättelserna.

Tabell 4
Gruppernas medeltal i Frog story

	Enspråkigt svenska barn (n=19)			Successivt tvåspråkiga barn (n=9)			Simultant tvåspråkiga barn (n=9)			
	M	SD	Mdn	vv	Mdn	vv	M	SD	Mdn	vv
Huvudepisoder	4,89	0,315	5	4-5	5	4-5	5,00	0,0	5	5-5
Underepisoder	18,74	5,70	19	4-28	16	9-27	15,33	5,07	16	5-22
Utvecklingsnivåer	5,26	1,41	6	2-7	5	4-7	5,11	1,54	5	2-7
Antal ord	218,9	93,9	230	32-367	175	93-518	151,56	62,06	137	37-263
Antal c-units	35,37	14,92	38	6-61	32	17-63	25,56	8,86	26	7-40
Medellängd c-units	6,23	1,34	5,83	5,2-11,3	5,47	4,4-8,2	5,82	0,51	5,7	5,1-6,6
Innehållsord	91,21	35,93	97	25-142	74	41-171	63,67	26,88	57	17-114
Funktionsord	127,68	59,67	131	7-225	107	52-347	87,89	37,17	84	20-149
Temporalsamband	26,26	12,23	24	0-49	23	9-67	17,56	9,63	17	0-29
Kausalsamband	1,11	1,41	1	0-5	0	0-4	0,44	0,73	0	0-2

Användningen av tidsform i barnens berättelser analyserades också (tabell 5). De flesta barnen ($n=22$, 59,5 %) skapade berättelser som varvade presens och imperfekt. Tolv barn (32,4 %) skapade berättelser genomgående i imperfekt och tre barn (8,1 %) skapade berättelser i enbart presens.

Tabell 5

Användningen av tidsformer i Frog story (N=37).

	Presens (n)	Presens och imperfekt (n)	Imperfekt (n)
Enspråkigt svenska	1	9	9
Successivt tvåspråkiga barn	2	5	2
Simultant tvåspråkiga barn	0	8	1
Totala antalet barn (37)	3	22	12

En stor variation i hur barnen skapade berättelser fanns inom alla grupper. Kvalitativt på gruppnivå upptäcktes inga skillnader i hur de enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen berättade. Alla barn slutförde uppgiften, men en del barn behövde mycket uppmuntran och stödfrågor. Generellt var de successivt tvåspråkiga barnens berättelser långa men inte lika flytande som de enspråkigt svenska barnens och de simultant tvåspråkiga barnens berättelser. På grund av att de successivt tvåspråkiga barnen oftare stannade upp i sina berättelser fick de oftare stödfrågor av skribenten så som ”vad hände sen?” för att de skulle kunna ta sig vidare i berättelsen. De gånger de enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen stannade upp kommunicerade de oftare att de inte orkade berätta mera och fick därför mer uppmuntran i form av ”snart är vi klara” eller ”orkar du berätta lite till?”. Flera enspråkigt svenska barn och simultant flerspråkiga barn använde få ord och slutförde berättelsen snabbt. Det syns också i antalet ord i berättelserna, då minimiantalet ord för de successivt tvåspråkiga barnen är betydligt högre än för de enspråkigt svenska och de simultant tvåspråkiga barnen (93 ord jämfört med 32 och 37 ord). Standardavvikelseerna är dock stora för alla grupperna, vilket visar på en stor variation.

Flera av barnen använde dialektala uttryck och böjningsformer i sina berättelser. Både berättelser genomgående på dialekt och genomgående på standardsvenska fanns inom alla grupper. Under lyssnande på inspelningarna framkom att de successivt tvåspråkiga barnen

oftare än barnen i de andra grupperna använde pronomina ”han” eller ”dom” utan att visa vem de refererade till, trots att de visat att de kände till orden ”pojke”, ”hund” och ”groda”. De enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen benämnde målordet oftare för att visa vem de refererade till. Grammatiska fel förekom oftare i de successivt tvåspråkiga barnens berättelser jämfört med de två andra grupperna. Däremot sågs också en stor kreativitet i de successivt tvåspråkiga barnens berättelser då de inte kom på ett visst ord.

Barnen använde onomatopoetiska uttryck eller hittade på substitut för ordet, t.ex. ”liten bror” i stället för ”pojke”. Inga kodväxlingar förekom varken i de simultant eller successivt tvåspråkiga barnens berättelser. Även om ett tvåspråkigt barn inte kunde ett ord sa barnet inte ordet på ett annat språk utan uppgav i stället att hen inte kom på ordet.

3.3 Samband mellan ordförråd och berättarförmåga

Spearmans rangkorrelation gjordes för att undersöka om det finns ett samband mellan ordförrådets storlek och berättarförmåga. De oberoende variablerna var resultat i Renfrew word finding test och VBT. Analyser gjordes för måtten underepisoder, utvecklingsnivåer, totala antalet ord, antal c-units, innehållsord, funktionsord, temporalsamband och kausalsamband i Frog story. Inga signifikanta korrelationer framkom. Det innebär att berättarförmågan i Frog story, varken på mikro- eller makronivå, inte verkar vara beroende av ordförrådet bedömt med Renfrew word finding test eller VBT.

4. Diskussion

I den här avhandlingen undersöktes berättarförmåga och ordförråd på svenska hos successivt och simultant tvåspråkiga barn i relation till enspråkigt svenska barn. Syftet var att jämföra berättarförmåga och ordförråd hos de tre grupperna, och särskilt hur successivt tvåspråkiga barn skapar berättelser i relation till enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn. Ett syfte var också att undersöka en eventuell korrelation mellan ordförrådets storlek och berättarförmåga.

4.1 Ordförråd

Resultaten visade att de enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen hade signifikant större ordförråd i Renfrew word finding test och VBT jämfört med de successivt tvåspråkiga barnen. Mellan de enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen

framkom ingen signifikant skillnad. Att de successivt tvåspråkiga barnen hade signifikant sämre resultat på både VBT och Renfrew word finding test än simultant tvåspråkiga barn och enspråkigt svenska barn stämmer överens med tidigare undersökningar där språkexponering har haft direkt samband med ordförrådets storlek (Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Thordardottir, 2011; Thordardottir, 2017). Resultaten skiljer sig däremot från tidigare studier där enspråkiga barn har fått signifikant högre resultat i ordförråd än tvåspråkiga barn oavsett hemmiljöns språk för de tvåspråkiga barnen (Nicoladis & Jiang, 2018, Thordardottir, 2011, Thordardottir, 2017). I studien av Hipfner-Boucher med flera (2014) med en liknande gruppindelning som denna studie framkom liknande resultat med signifikanta skillnader endast mellan de successivt tvåspråkiga barnen och de två andra grupperna, men inte mellan de enspråkiga barnen och de simultant tvåspråkiga barnen. I studien av Thordardottir (2017) framkom däremot endast en liten skillnad mellan de simultant och successivt tvåspråkiga barnen medan en stor skillnad fanns mellan de två grupperna och de enspråkiga barnen, där de enspråkiga barnen hade signifikant större ordförråd. Skillnaderna mellan resultaten i denna studie och i Thordardottir (2017) kan t.ex. bero på olika mängd språkexponering på undersökningsspråket hos de simultant tvåspråkiga barnen. Även om vissa skillnader finns mellan denna studie och tidigare studier, främst i fråga om hur stora skillnader som finns mellan grupperna, visar riktningen på likadana resultat där tid för språkexponering har ett direkt samband med ordförrådets storlek.

Inga åldersreferenser har gjorts för finlandssvenska barn i 6-års åldern för Renfrew word finding test och för VBT var de inte färdiga när den här undersökningen gjordes. I Renfrew word finding test finns normer för engelskspråkiga barn, där pojkar och flickor i åldern 6;6–7;0 år fick 37 respektive 37,5 poäng. Alla grupper i denna studie fick i medeltal lägre poäng, då de enspråkigt svenska barnen fick 34,11 ($SD=5,29$), successivt tvåspråkiga barn fick 18,33 ($SD=8,12$) och simultant tvåspråkiga barn fick 32,22 ($SD=6,48$). I en pro gradu avhandling vid Oulun yliopisto av Hemminki (2007) fick finskspråkiga 6-åringar 35,66 poäng i Renfrew word finding test. Också jämfört med den finskspråkiga studien fick barnen i denna studie lite lägre resultat. Resultaten är inte jämförbara på grund av olika språk, men att barnen i denna studie jämfört med flera andra studier har fått lägre resultat kan bero på slumpmässiga orsaker då samplet är litet eller att några ord i testet numera har blivit föråldrade. En pro gradu-avhandling om finlandssvenska barns verbbenämning med VBT har gjorts av Strandvall (2016) vid Åbo Akademi. Åldersgruppen med 6-åriga barn fick i medeltal 28,23 poäng ($SD=5,37$). Resultaten ligger nära de i den här studien då de enspråkigt svenska

barnen fick 31,63 p ($SD=5,09$), de successivt tvåspråkiga barnen fick 18,00 ($SD=6,69$) och de simultant tvåspråkiga barnen fick 30,22 ($SD=4,29$).

4.2 Berättande

I Frog story framkom inga signifikanta skillnader mellan någon av grupperna på något mått på varken mikronivå eller makronivå. Att inga signifikanta skillnader framkom mellan grupperna i Frog story innebär att de successivt tvåspråkiga barnen verkar kunna skapa berättelser på samma nivå som både simultant tvåspråkiga barn och enspråkigt svenska barn. Stora variationer sågs däremot inom alla grupper på både mikronivå och makronivå. Också i tidigare studier har stora variationer i resultaten på både mikronivå och makronivå förekommit (Pearson, 2002; Suvanto, 2012). De stora variationerna kan bero på individuella variationer i berättarförmåga, men också på faktorer som hur tryggt barnet känner sig i situationen eller hur motiverat det är att berätta.

Resultatet skiljer sig från tidigare studier där enspråkiga barn ofta har fått högre poäng än tvåspråkiga barn på mikronivå (Gagarina m.fl., 2016; Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Licandro, 2016; Pearson, 2002). I tidigare studier har tiden för språkexponering korrelerat med resultat på mikronivå (Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Pearson, 2002). På makronivå har resultaten varierat i tidigare studier (Gagarina m.fl., 2016). I studien av Kunnari med flera (2016) fanns ingen skillnad på makronivå mellan en- och tvåspråkiga barn medan en liten skillnad fanns i studien av Pearson med flera (2002). Att inga skillnader i resultat mellan grupperna på mikronivå framkom i denna studie kan bero på litet sampel, men också på att barnen med ett annat hemspråk är vana att göra sig förstådda i nya situationer och därför villigt skapade berättelser jämfört med flera enspråkiga barn.

Barnen i denna studie skapade generellt kortare berättelser än barnen som deltog i studien av Pearson (2002), men längre än de i Suvantos (2012) studie. I den här studien förekom också en stor variation i berättelsernas längd jämfört med i Suvantos (2012). I studien av Pearson (2002) med barn i 7–8 års ålder skapade tvåspråkiga barn i Frog story signifikant kortare berättelser än de enspråkiga barnen, medan ingen skillnad mellan grupperna framkom i denna studie. Skillnaderna i berättelsernas längd kan bero på att barnen i Pearsons studie var lite äldre, att instruktioner eller antal stödfrågor varierade eller på kulturella skillnader. Jämfört med resultaten för barnen med typisk utveckling i Suvantos (2012) studie hade alla grupper i den här studien generellt högre utvecklingsnivå i sina berättelser. Barnen i studien av Suvanto (2012) var dock lite yngre än barnen i denna studie.

Eftersom Frog story inte är ett normerat test kan få mått jämföras mellan studier då analysmetoderna varierar.

Att inga signifikanta skillnader mellan grupperna ses i berättarförmåga men nog i ordförråd mellan grupperna tyder på att successivt tvåspråkiga barn kan skapa berättelser av god kvalitet trots begränsat ordförråd. Resultatet stämmer överens med att tvåspråkiga barn ofta underpresterar i strikta språkliga test så som ordförrådstest men att de ofta klarar sig bättre i friare språkliga uppgifter, så som berättaruppgifter (Oller m.fl., 2007; Paradis m.fl., 2011). I berättaruppgifter framkommer barnets verkliga språkförmåga mer än i ordförrådsuppgifter där ett visst målord söks. Resultatet stämmer också överens med tidigare studier där skillnader i ordförråd kvarstår längre än i t.ex. morfosyntaktiska färdigheter mellan enspråkiga och successivt tvåspråkiga barn (Oller m.fl., 2007; Paradis m.fl., 2011). Tidigare resultat och resultatet i denna studie bidrar till antagandet om att ordförrådstest och test i berättarförmåga mäter olika saker men att de kompletterar varandra (Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Nicoladis & Jiang, 2018; Pearson, 2002). Utgående från resultatet i denna studie kan det föreslås att användning av berättaruppgifter i logopedisk bedömning kunde vara ett bra sätt att minska överdiagnosticeringen av språkstörning hos tvåspråkiga barn. Eftersom resultat från tidigare studier har visat att barn med språkstörning ofta har svagt resultat på makronivå i sina berättelser (t.ex. Cleave m.fl., 2010; Liles, 1993; Suvanto, 2012) medan tvåspråkiga barn inte verkar ha det trots svagt ordförråd, kunde mått på makronivå bidra med värdefull information vid en språklig bedömning med syfte att upptäcka språkstörning hos tvåspråkiga barn.

I utförandet av Frog story-uppgiften behövde många barn mycket stöd i form av stödfrågor som ”vad hände sen?” och uppmuntran så som ”snart är vi klara” för att fortsätta berätta. Generellt sågs av skribenten en tendens att de successivt tvåspråkiga barnen oftare orkade berätta länge men att berättelserna inte var så flytande, och att de enspråkigt svenska och de simultant tvåspråkiga barnen oftare snabbare ville avsluta berättandet trots att de berättade flytande. Därför fick de successivt tvåspråkiga barnen oftare stödfrågor medan de simultant tvåspråkiga och de enspråkigt svenska barnen oftare fick uppmuntran för att orka slutföra berättelsen omsorgsfullt. Skillnaden kan antas bero på att de successivt tvåspråkiga barnen är vana att berätta och försöka göra sig förstådda trots att det kan upplevas som svårt. De behövde snarare uppgiftsinriktad hjälp. De två andra grupperna som enligt resultaten hade större ordförråd behövde inte lika mycket hjälp för att komma vidare, men uppmuntran då samma vana kanske inte fanns att utföra språkliga uppgifter som kunde kännas krävande.

En utmaning med Frog story är den stora variation som ses i resultaten, både på

makronivå och mikronivå men mikronivå i synnerhet. Antalet ord i berättelserna varierade mycket, från 32 till 518 ord sammanlagt. Det är svårt att ge instruktioner om vilket sätt barnet förväntas berätta berättelsen på samt att stöda varje barn på liknande sätt i berättandet och det kan påverka resultatet. Resultatet i studien visar att berättelsens längd korrelerar med fler inkluderade delhändelser och högre utvecklingsnivå. Därför föreslås att testledaren gärna uppmuntrar barnet genom stödfrågor för att genom längre berättelser få fram så mycket information som möjligt om barnets språkförmåga.

4.3 Ordförrådets samband med berättarförmågan

Inget signifikant samband sågs mellan ordförrådets storlek och berättarförmåga varken på mikronivå eller makronivå för någon av grupperna. Resultatet innebär att poäng i Renfrew word finding test eller VBT inte kan antas korrelera med berättelsens kvalitet i Frog story. Resultat i tidigare studier har varierat men oftast har en positiv korrelation setts (Hipfner-Boucher m.fl., 2014; Nicoladis & Jiang, 2018; Pearson, 2002; Uccelli & Páez, 2007). I studien av Nicoladis och Jiang (2018) sågs en korrelation mellan ordförråd och lexikal diversitet i berättelser hos enspråkiga men inte hos tvåspråkiga, medan motsatt resultat sågs i studien av Pearson (2002) där korrelation mellan ordförråd och makronivå i Frog story var större hos tvåspråkiga än enspråkiga. Annorlunda resultat i den här studien kan bero på den stora variationen i resultaten i Frog story, både på makronivå och mikronivå.

4.4 Begränsningar i undersökningen och förslag för fortsatt forskning

I studien finns några begränsningar som gör att slutsatser behöver dras med försiktighet. Sampelstorleken är liten vilket kan göra resultatet snävt och det minskar generaliserbarheten. Inom grupperna fanns en heterogenitet i fråga om språkbakgrund och inom den successivt tvåspråkiga gruppen i fråga om tid för språkexponering på svenska. Begreppen simultan och successiv tvåspråkighet är inte helt lämpliga att använda i studien, eftersom definitionerna av McLaughlin (1984) inte helt stämmer in på samplet då en del av de successivt tvåspråkiga barnen har påbörjat andraspråksinläringen före 3 års ålder samt att ett barn var flerspråkigt och inte tvåspråkigt. Poängen med indelningen kvarstår ändå då barnen med annat hemspråk har ett tydligt första och andraspråk enligt bakgrundsblanketten. Även om grupperna skulle benämnas annorlunda framkommer skillnader i resultaten då de simultant tvåspråkiga barnen fick signifikant högre poäng i ordförrådstesten än de successivt tvåspråkiga barnen. Eftersom hemspråken varierar förekommer olika transfereffekter mellan språken i olika hög grad. Då

det antogs kunna vara svårt att få tillstånd av vårdnadshavare, bland annat på grund av språk och kulturskillnader, gjordes bakgrundsblanketten relativt kort för att så många tillstånd som möjligt skulle fås. Därför har inte t.ex. information om barnets socioekonomiska bakgrund tagits upp även om det skulle kunna påverka resultatet (Pearson, 2002). Informationen om deltagarnas språkexponering på de olika språken kunde också ha gjorts mer ingående, men i det här fallet övervägde möjligheten att få så många deltagare som möjligt.

Fortsatt forskning kring berättarförmåga och ordförråd kunde göras på svenska i Finland, både med tvåspråkiga barn på deras båda språk och med andra grupper så som barn med språkstörning. Några undersökningar har gjorts med tvåspråkigt finsk-svenska barn men få studier har gjorts med barn som pratar svenska och ett annat språk.

I fortsatt forskning kunde gärna måttet antalet olika ord i berättelserna inkluderas, då det enligt Uccelli och Páez (2007) är ett mycket informativt mått på mikronivå. Denna studie kunde gärna replikeras med ett större sampel och med en noggrann analys om hur olika bakgrundsfaktorer inverkar på resultatet. Det råder en brist på normerat material för undersökning av berättarförmåga i Finland (Mäkinen & Kunnari, 2009) och åldersreferenser för Frog story med tydliga analysmetoder skulle vara till stor nytta kliniskt.

Referenser

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Studentlitteratur, Lund.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barrett, M. (1996). Early lexical development. I: Fletcher, P., & MacWhinney, B. (Red.). (1996). *The handbook of child language*. Cambridge: Blackwell.
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. S. (1991). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press.
- Berman, R. A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469–497.
- Bondén, M. & Ginström, E. (2015). *Analys och utveckling av testförfarandet i Verbbenämningstestet samt resultat för finlandssvenska åtta- och nioåringar*. (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X., & Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 511–522.
- Crystal, D. (1998). Sense: The final frontier. *Child Language Teaching and Therapy*, 14(1), 1–27.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual matters.
- Fennell, C., Byers-Heinlein, K., & Werker, J. (2007). Using speech sounds to guide word learning: The case of bilingual infants. *Child development*, 78(5), 1510–1525.
- Finnäs, I., Schalin, S., Sundell I. & Wilén, E. (2014). Normering av ordförrådstestet Renfrew för finlandssvenska 4-åringar. (Arbete inom kurs i forskningsövning). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Fivush, R., Gray, J. & Fromhoff, F. (1987). Two-year-old talk about the past. *Cognitive Development*, 2(4), 393–409.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 11–17.
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2007). Bilingual children's language abilities and early reading outcomes in Head Start and kindergarten. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 237–248.

- Hammer, C. S., & Rodríguez, B. L. (2010). I: 4 Individual Differences in Bilingual Children's Language Competencies. *Perspectives on individual differences affecting therapeutic change in communication disorders*, 57. (Red: Weiss, 2010).
- Harley, B. (1986). *Age in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hemminki, S. (2007). *Viisi- ja kuusivuotiaiden lasten sanaston kehitys*. (Pro gradu – avhandling). Oulun yliopisto, suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. & Girolametto, L. (2014). Narrative abilities in subgroups of English language learners and monolingual peers. *International Journal of Bilingualism*, 1–16.
- Hongell, A., Nyberg, M. & Wennström, C. (2015). *Snabb seriell benämning - en pilotundersökning för finlandssvenska barn i åldern sju till nio*. (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Hudson, J. & Shapiro, L. (1991). From knowing to telling: Scripts, stories, and personal narratives. *Developing Narrative Structure*, 89–455.
- Håkansson, G. & Hansson, K. (2007). I Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (Red). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, F. (2015). *Snabb seriell benämning - en pilotstudie med finlandssvenska förskolebarn*. (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Juslin, F. (2010). *Benämning av substantiv och verb hos finlandssvenska fyraåringar*. (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Institutionen för psykologi och logopedi.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A Functional approach to child language: A study of determiners and reference*. Cambridge university press.
- Kintch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults*. Plural Publishing.
- Korin, D., & Westberg, S. (2016). *Snabb seriell benämning hos 6–10 åriga finlandssvenska barn - åldersreferenser och kategorisering av felsägningar*. (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123–144.
- Leinonen, E., Letts, C. & Rae Smith, B. (2000). *Children's pragmatic communication difficulties*. London: Whurr cop.

- Licandro, U. (2016). *Narrative Skills of Dual Language Learners*. Wiesbaden: Springer Vs.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 868–883.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?*. New York: Dial Press.
- McLaughlin, B. (1984). *Second-language acquisition in childhood: Vol. 1, Preschool children*. (2. ed). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Mäkinen, L., & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontaitojen arvioiminen. *Puhe ja kieli*, (3), 103–120.
- Mäkinen, L. (2014). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (2007). (Red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2013). (Red.) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2, Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicoladis, E. & Jiang, Z. (2018). Language and Cognitive Predictors of Lexical Selection in Storytelling for Monolingual and Sequential Bilingual Children. *Journal of Cognition and Development*, 19(4), 413–430.
- Oller, D., Pearson, B., & Cobo-Lewis, A. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28(2), 191–230.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). (Red). *Dual language development & disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. (2. Ed.) Baltimore, Md.
- Pearson, B. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. I D. Oller & R. Eilers (Red.), *Language and literacy in bilingual children*, 135–174. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peña, Bedore, L. & Kester, E. (2016). Assessment of language impairment in bilingual children using semantic tasks: two languages classify better than one. *International journal of language & communication disorders*, 51(2), 192–202.
- Peña, E., Gillam, R., & Bedore, L. (2014). Dynamic assessment of narrative ability in English accurately identifies language impairment in English language learners. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(6), 2208–2220.

- Petersen, D., & Spencer, T. (2012). The narrative language measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 119–129.
- Peterson, C. (1990). The who, when and where of early narratives. *Journal of Child Language*, 18(02), 397–415.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2004). “Frog, where are you?” Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and William’s syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229–247.
- Renfrew, C. (1995). *Word Finding Vocabulary Test*. Speechmark Publishing Ltd.
- Rojas, R. & Iglesias, A. (2009). Making a case for language sampling assessment and intervention with (Spanish-English) second-language learners. *The ASHA Leader*, 14(3), 10–13.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child development*, 1114–1128.
- Suvanto, A. (2012). *Lapsi tarinaa rakentamassa: kielihäiriöisten lasten kerrontataidot ja niiden kuntoutuminen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Statistikcentralen (2018). Finlands officiella statistik (FOS). Hämtat från http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/02/vaerak_2017_02_2018-06-20_kuv_001_sv.html och http://www.stat.fi/til/vaerak/2017/vaerak_2017_2018-03-29_tie_001_sv.html 26.9.2018
- Storbacka, H. (2016). *Analys av sex- till nioåriga finlandssvenska barns felsvar i Verbbenämningstestet: En undersökning av Dell’s interaktiva aktiveringsmodell för språkprocessering*. Pro gradu-avhandling, Åbo Akademi, Logopedi.
- Strandvall, E. (2016). *Finlandssvenska sex- till nioåringars prestation i verbbenämningstestet VBT*. (Pro gradu-avhandling.) Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi.
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (red). *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur. 69–83.
- Sundström, Å. (2011). *Verbbenämning hos finlandssvenska barn i 2;11–3;11 års ålder* (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Institutionen för psykologi och logopedi, Åbo.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445.
- Thordardottir, E. (2017). Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: effects of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, doi: 10.1177/1367006917722418

Lovisa Mård

- Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*(3), 225–236.
- Weiss, A. (2010). (Ed). *Perspectives on individual differences affecting therapeutic change in communication disorders*. Psychology press.
- Westerveld, M. & Moran, C. (2013). Spoken expository discourse of children and adolescents: Retelling versus generation. *Clinical Linguistics & Phonetics, 27*, 720–734.

Bilaga A

Bästa vårdnadshavare till barn i förskolan,

Vid Åbo Akademi inom ämnet logopedi pågår en undersökning om berättarförmåga och ordförråd hos barn som lär sig svenska och barn som har svenska som modersmål. Undersökningen görs inom ramen för ett Pro gradu arbete. Ert barns förskola har valts ut att delta i undersökningen och vi ber om samtycke till att ert barn deltar.



Undersökningstillfället består av att barnet kommer att få benämna bilder och berätta en berättelse utgående från bilder. Tillfället räcker ca 40 minuter per barn. Uppgifterna som används är vanliga inom logopedisk bedömning och antas inte fodra mer av barnen än normalt förskolearbete.

Materialet som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt och alla resultat kommer att presenteras gruppvis, enskilda deltagare kan således inte identifieras. Undersökningsresultaten kommer endast att användas för forskningsändamål och rapporteras i en avhandling pro gradu samt eventuellt som en artikel i en vetenskaplig tidskrift.

Vänligen fyll i blanketterna för samtycke och bakgrundsinformation. Det är viktigt att även bakgrundsinformationsblanketten är noggrant ifylld. Returnera blanketterna i returkuverten till förskolan senast **(datum)**.

Ifall ni önskar veta hur ert barn presterade i benämnings- och berättaruppgiften är det möjligt att fråga om resultaten genom att ringa undertecknad den 25 september 2017 mellan kl. 17 och 19, då undersökningen beräknas vara färdig.

Lovisa Mård, **(tel.)**

Ta kontakt vid frågor eller tankar kring undersökningen.

Ett stort tack på förhand!

Med vänliga hälsningar,

Taltherapeutstuderande

Lovisa Mård
Åbo Akademi
Fabriksgatan 2, 20500 Åbo
E-post: lovisa.mard@abo.fi

Handledare

Pirkko Rautakoski
FD, professor i logopedi, legitimerad talterapeut
Åbo Akademi
Fabriksgatan 2, 20500 Åbo
E-post: pirkko.rautakoski@abo.fi
tfn: 02-215 3631

Bilaga B

Bakgrundsinformation

1.! Barnets namn: _____

2.! Barnets födelsedatum: ____/____/____

3.! Är ert barn enspråkigt (svenska)?

flerspråkigt?

Om barnet är flerspråkigt:

Vilket/vilka språk använder barnet i vardagen och med vem (t.ex. svenska med mamma/spanska med pappa/finska med syskon/engelska med vänner)?

Finns det något annat gällande barnets språkbakgrund som är värt att notera (t.ex. längre utlandsvistelse och övriga språk i barnets närmiljö)?

4.! Är barnet fött i ett annat land? Nej

Ja

-! Vilket land? _____

-! När flyttade barnet till Finland? _____

5.! Barnet har varit i daghem från och med ____/_____(månad/år)

Barnet har varit i förskola från och med ____/_____(månad/år)

Daghemmets språk var

Svenska Finska Annat, vad? _____

Förskolans språk är

Svenska Finska Annat, vad? _____

!

Kommentar: _____

1.! Har barnet haft svårigheter med tal- och språkutvecklingen?

Nej Ja, hurdana?

Har barnet besökt talterapeut eller fått talterapi?

Nej Ja, varför?

Har barnet någon kronisk sjukdom eller funktionsnedsättning?

Nej Ja, vilken?

Har barnet diagnostiserade hörselproblem?

Nej Ja, hurdana?

Kommentar: _____

Tack!

Vänligen returnera blanketten i returkuvertet till förskolan tillsammans med tillståndsblanketten.

Kontaktuppgifter:

Talterapeutstuderande

Lovisa Mård
Åbo Akademi
Fabriksgatan 2, 20500 Åbo
E-post: lovisa.mard@abo.fi

Handledare

Pirkko Rautakoski
FD, professor i logopedi, legitimerad talterapeut
Åbo Akademi
Fabriksgatan 2, 20500 Åbo
E-post: pirkko.rautakoski@abo.fi

Bilaga C

Samtycke till deltagande i undersökning



Ert barns förskola har valts ut att delta i en undersökning om berättarförmåga och ordförråd hos barn som lär sig svenska och barn med svenska som modersmål.

Genom att signera denna blankett ger du tillstånd till att ditt barn deltar i undersökningen. Ditt barn kommer också att informeras och själv få ge muntligt samtycke vid undersökningstillfället. Du kan annullera samtycket när som helst.

Undersökningstillfället består av att barnet kommer att få benämna bilder och berätta en berättelse utgående från bilder. Tillfället räcker ungefär cirka 40 minuter. Materialet som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt.

Ta kontakt om du har frågor angående undersökningen.

Consent for participation in study

Your child's school has been chosen to participate in a study about storytelling and vocabulary in children who learn Swedish and children with Swedish as first language.

The task will be to tell a story according to pictures and to name pictures. It will take about 40 minutes. The collected information will be handled confidentially.

By signing this form, you consent for your child to participate in the study. Your child will also be informed and give consent when the study takes place. You can cancel your consent whenever you want.

Please make contact for questions.

Barnets namn/*The child's name*

Förskolans namn/*School*

Datum/*Date* Vårdnadshavares signatur/*The person's signature who has the custody of the child*

Lovisa Mård

Successivt tvåspråkiga barn kan berätta väl trots litet ordförråd

Pro gradu-avhandling i logopedi

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi

Resultaten från en pro gradu-avhandling vid Åbo Akademi visar att successivt tvåspråkiga förskolebarn har ett mindre ordförråd på svenska än både enspråkigt svenska barn och simultant tvåspråkiga barn som har svenska som ett hemspråk. Trots att de successivt tvåspråkiga barnens ordförråd var mindre än hos barnen i de andra grupperna klarade de att berätta lika goda berättelser, både i fråga om innehåll och längd. Lovisa Mård har undersökt ordförråd och berättarförmåga på svenska hos barn i svenskspråkiga förskolor i Finland. Mellan de enspråkigt svenska barnen och de simultant tvåspråkiga barnen fanns ingen signifikant skillnad varken i ordförråd eller berättarförmåga. Resultaten tyder på att successivt tvåspråkiga barn skulle behöva ännu mer svensk språkexponering än de får för att ordförrådet skulle öka till samma nivå som hos de andra barngrupperna. Samtidigt visar den goda berättarförmågan på att de kan uttrycka sig trots att de saknar vissa ord. I berättaruppgiften var variationen mellan barnen stor och ett större antal deltagare i alla grupper skulle behövas för att bekräfta resultaten.

Enligt Mård får man en bättre bild av ett tvåspråkigt barns språkförmåga genom att använda fria uppgifter, så som berättaruppgifter. Det här borde tas i beaktande när man bedömer ett tvåspråkigt barns tal och språk, och särskilt de barn som har ett annat hemspråk än omgivningens språk.

I studien deltog 37 barn, varav 19 var enspråkigt svenska, 9 var simultant tvåspråkiga och 9 var successivt tvåspråkiga med svenska som ett av språken. Alla barn gick i svenskspråkig förskola i Finland. Barnen deltog i tre uppgifter, två ordförrådsuppgifter med substantiv och verb och en berättaruppgift där barnet fick berätta en berättelse utgående från bilder.

Ytterligare information fås av:

Lovisa Mård /Åbo Akademi
0505780591 lovisa.mard@abo.fi

Pirkko Rautakoski Professor i logopedi Logopedi/Åbo Akademi
02 215 3631 pirkko.rautakoski@abo.fi