

Erica Karlsson

Verbbenämning hos finlandssvenska skolbarn:  
skillnader mellan könen samt en- och tvåspråkighet

Erica Karlsson 35815

Handledare: Pirkko Rautakoski

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

Utbildningslinjen för logopedi

2019

## ÅBO AKADEMI

### FAKULTETEN FÖR HUMANIORA, PSYKOLOGI OCH TEOLOGI

Sammanfattning av avhandling pro gradu

Ämne: Logopedi	
Författare: Erica Karlsson	
Arbetets titel: Verbbenämning hos finlandssvenska skolbarn: skillnader mellan könen samt en- och tvåspråkighet	
Handledare: Pirkko Rautakoski	
Sammanfattning:  <p>Barn börjar utveckla sitt språk direkt från födseln och vid ca 1-års åldern säger barn sina första ord. Efter det ökar ordförrådet konstant hela livet. Benämningsprocessen kan beskrivas genom en interaktiv tvåstegsmodell. Barn använder ordets semantiska och fonologiska egenskaper för att producera rätt målord. Tidigare studier har visat att benämning av substantiv kan vara lättare än verbbenämning, och barnen har i studierna fått färre fel vid benämning av substantiv jämfört med benämning av verb. Det har också visat sig att tvåspråkiga barn har klarat sig sämre i benämningsuppgifter än enspråkiga barn.</p> <p>Syftet med avhandlingen var att utreda ifall det finns skillnader i verbbenämning mellan pojkar och flickor samt mellan en- och tvåspråkiga finlandssvenska skolbarn. Dessutom undersöktes det om det finns regionala skillnader i verbbenämning hos skolbarn i Svenskfinland.</p> <p>Totalt 420 finlandssvenska skolbarn från 4 olika regioner i Svenskfinland deltog i studien. Regionerna bestod av Österbotten, Åland, huvudstadsregionen och övriga Finland. Könsfördelningen var jämn i alla årskurser. Fördelningen mellan en- och tvåspråkiga barn var jämn i årskurserna 1, 3 och 5. I årskurs 2 fanns det fler tvåspråkiga flickor och fler enspråkiga pojkar. Benämningsförmågan testades med Verbbenämningstestet och utfördes i samarbete med Niilo Mäki-institutet.</p> <p>Resultaten i studien tyder på att det finns en könsskillnad i verbbenämning. I studien fick flickorna högre poäng än pojkarna i de lägre årskurserna, men skillnaden jämnade ut sig till årskurs 5 där det inte uppmärksammades någon signifikant skillnad. De enspråkiga barnen fick signifikant bättre resultat i verbbenämning än de tvåspråkiga barnen i alla årskurser. Ingen regional skillnad i verbbenämning uppmärksammades i årskurs 1 och 2. I årskurs 3 och 5 fanns det en signifikant huvudeffekt i de regionala skillnaderna i verbbenämning men i parvisa jämförelser uppmärksammades det endast en signifikant skillnad hos femteklassare, var skolbarnen i Österbotten fick signifikant bättre resultat än skolbarnen i huvudstadsregionen.</p>	
Nyckelord: enspråkig, könsskillnader, skolbarn, Svenskfinland, tvåspråkig, verbbenämning	
Datum: 21.4.2019	Sidantal: 25

Erica Karlsson

Skribentens tack

Ett stort tack riktas till Paula Salmi och Niilo Mäki-institutet för att ni gjort denna studie möjlig.

Tack också till Pirkko Rautakoski som fungerat som handledare. Ditt initiativtagande och stöd har hjälpt otroligt mycket under stunder då flyt varit svårt att hitta. Tack också till Daniel Fellman som hjälpt till med den statistiska analysen.

Tack till alla deltagare som ställde upp i studien. Utan er skulle denna avhandling inte ha blivit av.

## Innehållsförteckning

1 Inledning .....	1
1.1 Benämning .....	2
1.1.1 Substantivbenämning och verbbenämning .....	4
1.2 Tvåspråkighet.....	5
1.2.1 Skillnader i ordförråd och benämning mellan en- och tvåspråkiga barn ....	6
1.3 Skillnader i språkutveckling mellan pojkar och flickor .....	7
1.4 Syfte .....	8
2 Metod .....	8
2.1 Deltagare i studien.....	9
2.2 Datainsamling och instrument.....	11
2.3 Statistisk analys.....	13
3 Resultat.....	15
3.1 Skillnader i verbbenämning mellan flickor och pojkar.....	15
3.2 Skillnader i verbbenämning mellan en- och tvåspråkiga skolbarn .....	16
3.3 Regionala skillnader i verbbenämning.....	18
4 Diskussion.....	20
4.1 Könsskillnader i verbbenämning.....	20
4.2 En- och tvåspråkiga skolbarns verbbenämning.....	21
4.3 Verbbenämning inom de olika finlandssvenska regionerna .....	22
4.4 Begränsningar i studien och fortsatt forskning .....	23
Referenslista	

## 1 Inledning

Redan nyfödda barn har förmågan att känna igen språkljud (Strömqvist, 2010; Gleason, 2005) och språkutvecklingen inleds direkt när barnen fötts. Som 6 månader gammal skiljer barn på språkljud ur den egna omgivningen bättre än språkljud ur andra omgivningar (Strömqvist, 2010; Gleason, 2005). Vid 6 månaders ålder börjar barn utveckla objektpermanens, vilket tillsammans med att förstå orsak-verkan är viktiga färdigheter för språkutvecklingen och speciellt den lexikala utvecklingen (Strömqvist, 2010; Nettelbladt, 2007). Runt 1 års åldern kan barn känna igen olika fonem och de har utvecklat ett minne för saker, personer och händelser i deras omgivning vilka också är viktiga milstolpar för att börja forma ord (Strömqvist, 2010). Barn behöver också utveckla en benämningsinsikt, d.v.s. att barn förstår sig på symbolsystem och kan koppla ord till olika saker eller händelser (Nettelbladt, 2007). När barn har uppnått dessa färdigheter kan barn också forma sina första ord, vilket ofta sker runt barnens första födelsedag (Kohnert, 2013; Strömqvist, 2010; Sachs, 2005). Före barn uttrycker sina första ord kan de kommunicera nonverbalt med sin omgivning (Gleason, 2005). Stor variation i språkutvecklingen kan dock observeras eftersom vissa barn redan kan börja uttrycka enstaka korta ord vid så tidigt som 9 månaders ålder, medan andra barn säger sina första ord först vid 16 månaders ålder (Kohnert, 2013). De första orden bildas ofta tillsammans med jollerliknande tal, och är därför ofta svåra att uppfatta (Bjar, 2010). Delad uppmärksamhet, en viktig social förmåga för språk- och kommunikationsutvecklingen utvecklas också mot slutet av det första levnadsåret (Strömqvist, 2010).

Efter att barn sagt sina första ord börjar de utveckla ett grundordförråd och vid 1,5 års ålder har barn ett ordförråd på ca 50–100 ord (Kohnert, 2013; Nettelbladt, 2007). Mot slutet av det andra levnadsåret inleder barn den s.k. ordförrådsspurten (Strömqvist, 2010; Nettelbladt, 2007). Under ordförrådsspurten kan barn lära sig så mycket som 6–10 nya ord per dag (Kohnert, 2013; Clark, 1995). Stor variation kan dock noteras på tidpunkten då barn inleder ordförrådsspurten. Enligt studien av Bates med flera (1994) (citerad i Strömqvist, 2010) kan ordförrådsspurten delas in i tre faser. Under den första fasen utökas barns ordförråd till ca 100 ord som främst består av substantiv. Under den andra fasen utvecklas barns ordförråd till ca 400 ord och i

den här fasen ökar antalet verb mera i förhållande till andra typer av ord. I den tredje fasen ökar barn främst användningen av funktionsord som består av t.ex. prepositioner, konjunktioner och hjälpverb och under den tredje fasen utvecklas barns ordförråd med ca 400–700 ord (Bates m.fl. 1994 citerad i Strömqvist, 2010). Orsaken till att innehållsord utvecklas före funktionsord är enligt Strömqvist (2010) att innehållsorden ofta är mera betonade och konkreta medan funktionsord är obetonade och mera abstrakta. Under ordförrådsspurten börjar också barnens grammatikaliska utveckling (Strömqvist, 2010; Nettelblatt, 2007). Barn börjar i slutet av det andra levnadsåret kombinera ord för att bilda meningar. Barn börjar oftast först kombinera substantiv och verb till tvåordsmeningar och när barn utvecklat en god grund med innehållsord kan de också börja använda funktionsord i sina meningar (Strömqvist, 2010).

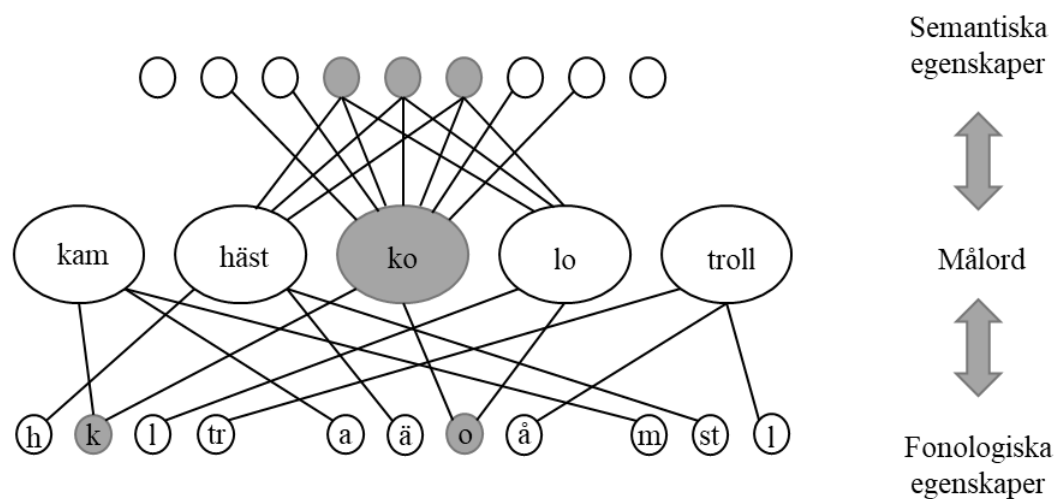
2-åringar har ett ordförråd på ca 50–600 ord (Clark, 1995). En 3-åring har ett ordförråd på ca 1000 ord medan sexåringars ordförråd utgörs av 6000–14000 ord (Kohnert, 2013; Gleason, 2005; Clark, 1995). Enligt Kohnert (2013) ökar barn i skolålder sitt ordförråd med ca 300 ord per skolår. Clark (1995) uppskattar däremot att barn mellan 6 och 17 år ökar sina ordförråd med så mycket som ca 3000 ord per år. För inläring av nya ord gör barn upp semantiska system där de kan kategorisera de nya orden för att lättare förstå dem och kunna använda dem (Clark, 1995). Vid 7-års ålder går barn från att ge en syntagmatisk respons där de svarar med ett ord som inte hör till samma semantiska grupp till en paradigmatiske respons som består av ord i samma semantiska grupp (Nettelblatt, 2007). Denna utveckling tror många är kopplad till barnens kognitiva utveckling och också leder till att barnen börjar förstå mera abstrakt språk (Nettelblatt, 2007). Barn i skolåldern tar mycket stöd av skrivet språk för utveckling av talspråket och ordförrådet (Strömqvist, 2008). Språk- och ordförrådsutvecklingen fortsätter i tonåren och under det vuxna livet (Gleason, 2005). Språket formas enligt personers identitet och varierar i vuxen ålder mycket enligt personens intressen, utbildningsnivå och arbete (Gleason, 2005).

## 1.1 Benämning

Benämning av ord kan beskrivas enligt Schwartz, Dell, Martin, Gahl och Sobel (2006) genom en interaktiv tvåstegsmodell. Den interaktiva tvåstegsmodellen baserar sig på Foygel och Dells (2000) semantiska och fonologiska modell för ordhämtning. De två stegen som tas upp i modellen är ordhämtning och fonologisk hämtning

(Schwartz m.fl., 2006). Benämningen framstår genom att aktivering sprids inom nätverken i modellen. Den interaktiva tvåstegsmodellen tar i beaktande ordets semantiska egenskaper, vilka ingår i ordhämtningen. Dessutom beaktas också ordets fonologiska egenskaper, vilka ingår i den fonologiska hämtningen. Modellen inkluderar inte ordets grammatikaliska karaktärer, t.ex. ifall ordet är ett substantiv eller verb och böjningsform, men Schwartz med flera (2006) noterar att även ordets grammatikaliska karaktärer inverkar på barnets benämning.

Ordhämtningen inleds med att målordets semantiska egenskaper uppmärksammas och sedan kopplas de semantiska egenskaperna tillsammans med målordets fonologiska egenskaper (Schwartz m.fl., 2006). Ordhämtningsprocessens två faser är interaktiv, d.v.s. det är ett samarbete mellan ordhämtningsfasen, målordet och den fonologiska hämtningsfasen, vilket beskrivs närmare i Figur 1. Fel som uppstår under benämningsprocessen kan antingen vara semantiska, fonologiska eller både och. Semantiska fel innebär att felet uppstår i ordhämtningsfasen och kan likna målordet semantiskt men vara fonologiskt annorlunda. Fel i den fonologiska hämtningen karakteriseras av att ordet är fonologiskt likt målordet, men semantiskt olik (Schwartz m.fl., 2006).



Figur 1. Foygel och Dells (2000) interaktiv tvåstegsmodell. Figuren är en bearbetad och försvenskad version av avhandlingens skribent var man ser hur de semantiska och fonologiska egenskaperna i orden bygger upp benämning av ett målord.

Viktigt vid benämning är också att barn kan koppla vilka språkliga enheter som hör till målordet och att barn kan sammanföra de enheterna till olika begrepp (Strömqvist, 2008). Bjar (2010) uppmärksammar att benämningen sker i två olika handlingssteg. För det första behöver barn ha kunskap om ordets symboliska mening och för det andra ska barn kunna kombinera olika språkljud för att bilda målordet. Bedömning av benämningsförmågan görs främst med hjälp av att testpersonen ska benämna olika bilder eller föremål (Hansson & Nettelblatt, 2007). Föremål används främst för bedömning av barn under 3-års åldern och bilder används för bedömning av barn över 3 år. De flesta benämningstest använder substantiv som målord, men även verb och adjektiv kan användas (Hansson & Nettelblatt, 2007).

### **1.1.1 Substantivbenämning och verbbenämning**

Studie av Davidoff och Masterson (1995) visade en skillnad i verbbenämning och substantivbenämning hos barn i åldrarna 3–5 år. I studien hade barnen svårare att benämna intransitiva verb, jämfört med att benämna transitiva verb och substantiv (Davidoff & Masterson, 1995). Masterson, Druks och Gallienne (2008) kom fram till liknande slutsatser i sin studie, där det visade sig att i benämning av substantiv hos barn i åldrarna 3 och 5 uppstod det färre fel än i verbbenämningen. Masterson m.fl. (2008) konstaterade också att verbbenämningen utvecklades senare än substantivbenämningen och att verbbenämningen var svårare att utföra än substantivbenämningen. I studien diskuterades möjligheten att dessa skillnader berodde på att verb och substantiv hade olika semantiska representationer (Masterson m.fl., 2008).

Kambanaros, Grohman och Michaelides (2013) utförde en studie med grekiska 3–6 åriga barn var de undersökte barnens lexikala utveckling av substantiv och verb. I studien framkom det att barnen fick bättre resultat i substantivbenämningen än verbbenämningen. Vid felanalysen framkom det att barnen hade fler semantiska fel i verbbenämningen och barnen gav ofta en semantisk beskrivning av något verb de inte kunde. Gällande substantiv var det vanligare att barnen gjorde omissionsfel, alltså att de svarade att de inte visste målordet (Kambanaros m.fl., 2013). I en studie gjord av Lindgren (2017) framkom det att svenska förskolebarn utvecklade substantivbenämning snabbare än verbbenämning. Lindgren (2017) uppmärksammade i sin studie att de äldre barnen hade jämnare



resultat i substantiv- och verbbenämning än de yngre barnen, vilket tydde på att barnens verbbenämningen kom ikapp substantivbenämningen när barnen blev äldre.

## 1.2 Tvåspråkighet

Det finns många sätt att definiera tvåspråkighet (Kohnert, 2013). Konventionellt sett definieras tvåspråkighet som när personen använder två olika språk (Kohnert, 2013; Saunders, 1988; Albert & Obler, 1978). Denna definition är mycket öppen och tar t.ex. inte i beaktande nivån på språkkunskapen (Kohnert, 2013). Den konventionella definitionen tar heller inte i beaktande flerspråkighet och om flerspråkighet ska klassas som en skild kategori eller endast som en fortsättning på tvåspråkighet (Albert & Obler, 1978). En mer restriktiv definition på tvåspråkighet är den var tvåspråkighet definieras som en person som har två modersmål eller modersmålsliknande kunskaper i två olika språk (Kohnert, 2013; Saunders, 1988). Denna definition skapar problem i och med att alla tvåspråkiga personer inte behärskar båda språken lika bra, fast de sedan födseln exponerats för en tvåspråkig miljö (Saunders, 1988). Dessutom kan också personer definieras som tvåspråkiga när de uppnår någon typ av flyt eller kommunikativ kompetens i två språk (Kohnert, 2013). Vissa forskare tar också i beaktande vilken ålder personen varit när det andra språket kommit med i bilden (Kohnert, 2013).

Barn som exponeras för två olika språk direkt från födseln kan definieras som simultant tvåspråkiga (Unsworth m.fl., 2014; De Houwer, 2009). Successivt tvåspråkiga barn definieras av barn som lärt sig ett första språk sedan födseln och ett andra språk under tidig barndom (Unsworth m.fl., 2014; De Houwer, 2009; Jia, Kohnert, Collado & Aquino-Garcia, 2006)). Enligt De Houwer (2009) ska det andra språket exponeras till ett successivt tvåspråkigt barn när barnet är 1,5–4 år gammalt. I tidiga studier av tvåspråkighet finns det sällan definitioner av vad skribenten avsett med termen tvåspråkighet, vilket gör det svårt för läsaren att veta vad skribenten menat med tvåspråkighet (Saunders, 1988). Tvåspråkiga barn följer samma mönster i språkutvecklingen som enspråkiga barn (Bialystok, Craik, Green & Gollan, 2009). Tvåspråkiga barn kan på samma sätt som enspråkiga barn redan vid ca 6 månaders ålder urskilja språkljud från det egna språket, med skillnad att tvåspråkiga barn urskiljer språkljud från de båda språken (Bialystok m.fl., 2009). Tvåspråkiga barn producerar också sina första ord runt 1-års ålder, och har vid ca 1,5-års åldern uppnått ett ordförråd på ca 50 ord (Bialystok m.fl., 2009).

Vid inläring av nya ord är den största skillnaden mellan en- och tvåspråkiga barn att tvåspråkiga barn har förstått att ett objekt kan ha flera namn, medan enspråkiga barn anpassar ordinläringen enligt principen att ett objekt endast har ett namn (Bialystok m.fl., 2009; Davidson & Tell, 2003). Kohnert (2013) tar upp 5 faktorer som påverkar tvåspråkiga barns språkutveckling. För det första kan barnets språkutveckling påverkas av den ålder som barnet varit när det andra språket introducerats. Dessutom påverkas barnet mycket av språkomgivningen, vilket språk som barnet utsätts för i skolan, hemmet, på fritiden och av jämnåriga. Också den språkliga kulturen spelar roll, vad omgivningen anser om tvåspråkiga och hur man blir bemött som tvåspråkig. Som avslutning nämner Kohnert (2013) ännu att typen av språk utgör en skillnad i språkutvecklingen hos tvåspråkiga. Det är en skillnad om de två språken liknar varandra eller inte alls är besläktade. Också vad man behöver de olika språken till kan spela roll, t.ex. om språken används i sociala situationer eller på jobb (Kohnert, 2013).

Abrahamsson och Hyltenstam (2010) presenterade Lennebergs (1967) teori om att språkutvecklingen hos barn skulle ha en kritisk period, vilket i sin tur också skulle påverka barnets förmåga att utveckla ett andra språk. Den kritiska perioden för språkutveckling är från 2-års ålder upp till puberteten. Efter det börjar barnen analysera språket mer ingående och jämför det nya språket med språket barnet redan anammat från tidigare. Detta innebär att barn som lärt sig ett andra språk efter att den kritiska perioden är över inte har förutsättningen att uppnå samma språkstatus för det andra språket som barnet har med sitt första språk (Abrahamsson & Hyltenstam, 2010).

### **1.2.1 Skillnader i ordförråd och benämning mellan en- och tvåspråkiga barn**

I en studie utförd av Hoff med flera (2012) framkom det att tvåspråkiga barns ordförråd ökade långsammare än enspråkiga barns ordförråd på engelska. De enspråkiga barnen som deltog i studien var engelsktalande och de tvåspråkiga barnen talade engelska och spanska. Däremot om man tog i beaktande de tvåspråkiga barnens totala ordförråd, alltså både engelska och spanska, hittades ingen signifikant skillnad på ordförrådets storlek mellan en- och tvåspråkiga barn (Hoff m.fl., 2012). Även Bialystok m.fl. (2009) konstaterade i sin översiktsartikel att generellt sett har tvåspråkiga barn ett mindre ordförråd än enspråkiga barn, speciellt när endast det ena språket tas i beaktande. Dock tyckte de att jämförelse mellan en- och tvåspråkiga

barns ordförråd var problematiskt, eftersom det var svårt att mäta det totala ordförrådet hos tvåspråkiga barn (Bialystok m.fl., 2009).

Klassert, Gagarina och Kauschke (2014) jämförde verb- och substantivbenämningen hos en- och tvåspråkiga 3–6 åriga barn som talade tyska och ryska. I studien framkom det att enspråkiga barn hade starkare substantivbenämning i alla åldersgrupper, men verbbenämningen var endast starkare hos enspråkiga 4- och 6-åriga barn. Liknande resultat uppstod oberoende av testspråk; studien utfördes både på tyska och ryska (Klassert m.fl., 2014). I Schalin och Sundells avhandling pro gradu (2016) framkom det att 6-åriga en- och tvåspråkiga barn inte visade skillnad i verbbenämning, medan en signifikant skillnad i verbbenämning hos 7-åriga en- och tvåspråkiga barn kunde mätas. För 7-åringarna fick de enspråkiga barnen bättre resultat i Verbbenämningstestet än de tvåspråkiga barnen (Schalin & Sundell, 2016).

### **1.3 Skillnader i språkutveckling mellan pojkar och flickor**

Vid jämförelse av språkutveckling mellan pojkar och flickor finns det motstridiga resultat (Wallentin, 2009; Koenigsknecht & Friedman, 1976). I en studie där Koenigsknecht och Friedman (1976) undersökte skillnader i utvecklingen av syntaktisk förmåga hos pojkar och flickor visade det sig att flickorna fick signifikant bättre resultat än pojkarna i alla åldersgrupper. Skillnaden blev också större ju äldre barnen blev. Studien visade också att utvecklingen av den syntaktiska förmågan förbättrades för både pojkar och flickor med åldern (Koenigsknecht & Friedman, 1976). I en färskare studie av Locke, Ginsborg och Peers (2002) undersökte de språkutvecklingen hos barn från socioekonomiskt fattiga områden. Här framkom det att flickornas receptiva språkkunskaper var signifikant bättre än pojkarnas (Locke m.fl., 2002). I en översiktsartikel som utfördes av Wallentin (2009) undersöktes flera aspekter av språkutvecklingen och hur könsskillnader påverkade dessa aspekter. Wallentin (2009) tog bl.a. upp hur könen påverkade på verbalt flyt, ordförråd, språkutveckling och inläring av nya ord. I översiktsartikeln konstaterades det att det inte fanns en skillnad i språkutvecklingen mellan pojkar och flickor i äldre åldrar. Wallentin (2009) noterade att det hade uppmärksammats att i tidig ålder hade flickor oftare ett litet försprång i språkutvecklingen jämfört med pojkarna, men denna skillnad jämnade ut sig i högre åldrar.

I Schalin och Sundells (2016) avhandling pro gradu fanns det ingen signifikant skillnad i verbbenämning mellan könen hos de 6-åriga deltagarna.

Skillnaden i verbbenämningen hos 7-åringarna var inte signifikant, men Schalin och Sundell observerade en riktning att flickorna fick bättre resultat än pojkarna.

## 1.4 Syfte

Talterapeuter i Finland använder ofta bildbenämning för att bedöma klienters språk- och talutveckling. Material som används för bedömning av benämningsförmågan hos finlandssvenska barn består främst av substantivbenämning. Verbbenämningstestet kan ge en mångsidigare bild av klientens benämningsförmåga. Tidigare studier tyder på att det finns skillnader i benämningsförmågan hos flickor och pojkar samt om barnen är en- eller tvåspråkiga. Därför är det viktigt att utreda hur dessa faktorer påverkar resultaten i Verbbenämningstestet.

Syftet med denna avhandling var att utreda ifall verbbenämning på svenska skiljer sig hos pojkar och flickor samt mellan en- och tvåspråkiga finlandssvenska barn. I avhandlingen behandlades också skillnader i verbbenämning mellan barnen från olika regioner i Svenskfinland.

## 2 Metod

Datainsamlingen utfördes i samarbete med Niilo Mäki-institutets (NMI) fyraåriga projekt ”Utvecklingsprojekt om utvärdering av och stödåtgärder vid inlärningssvårigheter i finlandssvenska skolor och daghem” (InLärning och Stöd, ILS-projekt, 2015–2018). Projektet hade som målsättning att utveckla förmågan att känna igen, bemöta och stöda barn med inlärningssvårigheter och var riktat speciellt till personal som arbetar med finlandssvenska barn och unga med inlärningssvårigheter. Målgruppen för projektet var finlandssvenska barn och unga i åldrarna 4–16 år. I projektet ingick utöver forskning också skolning, stöd och material för personal och finansierades av Svenska kulturfonden, Svenska Folkskolans Vänner och Stiftelsen Brita Maria Renlunds minne. Under ILS-projektet utvecklades och normerades två nya bedömningsmaterial för finlandssvenska barn, Snabb Seriell benämning (SSB) (Salmi, Plyhm, Risberg, Vataja, & Westerholm, 2019) och Verbbenämningstest (VBT) (Laine, Neitola, Rautakoski, Westerholm, Salmi, & Plyhm, 2019).

Datainsamlingen för projektet skedde under åren 2015–2017. Etiskt tillstånd för undersökningen ansöktes och beviljades av etiska nämnden vid Jyväskylä universitet. Data samlades in från olika skolor i Svenskfinland. Skolorna valdes

slumpmässigt ur fyra olika regioner i Svenskfinland. Regionerna var Österbotten, huvudstadsregionen, Åland och övriga Finland. Regionen övriga Finland bestod av östra Nyland, västra Nyland och Åboland. Totalt deltog 14 kommunala skolor och 2 privata skolor. Forskningstillstånd ansöktes först av respektive kommuns undervisningsnämnd och från privata skolor, sedan av skolornas rektorer och lärare och till slut även av deltagarnas målsmän. En skola lämnades bort eftersom det samlades in tillräckligt material från andra skolor. Totalt samlades material in från 11 förskoleklasser, 49 förstaklasser, 32 andraklasser, 31 tredjeklasser och 30 femteklasser.

NMI hade som målsättning att samla in data för totalt 148 deltagare per årskurs (37 barn per årskurs per region) för benämninganalys. Våren 2016 skickades totalt 1026 tillståndsblanketter ut till målsmän för barn i förskola och i årskurserna 1–3. Av dessa tillståndsblanketter skickades 246 till målsmän för barn i förskola, 261 till målsmän för barn i årskurs 1, 257 till målsmän för barn i årskurs 2 och 244 till målsmän för barn i årskurs 3. Våren 2017 skickades tillståndsblanketter till totalt 417 målsmän för barn i årskurs 5. I benämningdelen deltog totalt 796 barn varav 162 förskolebarn, 153 barn i årskurs 1, 149 barn i årskurs 2, 148 barn i årskurs 3 och 184 barn i årskurs 5. I samband med datainsamlingen fick barnen en bakgrundsblankett som målsmännen senare skulle fylla i och skicka tillbaka till NMI. I bakgrundsblanketten fick målsmännen till barnen berätta om t.ex. barnens språkbakgrund. Målsmännen kunde i bakgrundsblanketten välja ifall barnen var enspråkigt svenska, enspråkigt finska, tvåspråkiga med finska som andra språk, tvåspråkiga med något annat än finska som andra språk eller flerspråkiga. Bakgrundsblanketten bestod också av närmare utvärdering av barnens språkmiljö och hur mycket barnen utsattes för de olika språken i vardagen. Däremot hade avhandlingens skribent inte tillgång till denna information utan kunde enbart inkludera/exkludera på basis av språkbakgrund. Närmare definition av vad som ansågs med tvåspråkighet hade inte definierats i bakgrundsblanketten och avhandlingens skribent fick inte information om barnen var simultant eller successivt tvåspråkiga.

## **2.1 Deltagare i studien**

I den här studien deltog barn i årskurserna 1–3 samt årskurs 5. Barnen delades in i årskurser eftersom de hade gått i skola lika långa tider, oavsett åldern på

barnen. Årskurs 4 lämnades bort eftersom insamlingen av materialet skedde i etapper och vid tidpunkten för insamling av årskurs 5 var barnen i årskurs 4 samma deltagare som i årskurs 3. Inklusionskriterium för deltagande i studien var finlandssvenska en- eller tvåspråkiga barn som gick i ett enspråkigt svenskt lågstadium. Samplet för studien bestod av totalt 637 barn i årskurserna 1–3 och 5. Av de exkluderades 207 barn vars bakgrundsinformation om språket inte fanns tillgänglig. Vidare exkluderades 2 barn som hade meddelat att de var enspråkigt finska och 8 barn som hade meddelat att de var flerspråkiga. Efter exkludering återstod 420 barn. Kön-, årskurs-, regions-, och språkbakgrundsfördelning kan betraktas i Tabell 1, 2 och 3. I denna studie inkluderades de enspråkigt svenska barnen samt de som meddelat sig vara tvåspråkiga med finska som andra språk och tvåspråkiga med något annat än finska som andra språk.

Tabell 1

*Köns- och årskursfördelning av deltagarna*

Årskurs	Flickor	Pojkar	Total
1	62 (51,2 %)	59 (48,8 %)	121
2	52 (47,7 %)	57 (52,3 %)	109
3	47 (48,5 %)	50 (51,5 %)	97
5	49 (52,7 %)	44 (47,3 %)	93
Totalt	210 (50 %)	210 (50 %)	420

Tabell 2

*Fördelning av deltagare regionvis*

Årskurs	Österbotten	Åland	Huvudstads- regionen	Övriga Finland
1	33 (27,3 %)	21 (17,4 %)	37 (30,6 %)	30 (24,8 %)
2	26 (23,9 %)	28 (25,7 %)	29 (26,6 %)	26 (23,9 %)
3	29 (29,9 %)	16 (16,5 %)	24 (24,7 %)	28 (28,9 %)
5	38 (40,9 %)	16 (17,7 %)	21 (22,6 %)	18 (19,4 %)
Totalt	126 (30 %)	81 (19,3 %)	111 (26,4 %)	102 (24,3 %)

Tabell 3

*Fördelning av deltagare enligt språkbakgrund*

Årskurs	Enspråkig	Tvåspråkig
1	54 (44,6 %)	67 (55,4 %)
2	55 (50,5 %)	54 (49,5 %)
3	52 (53,6 %)	45 (46,4 %)
5	56 (60,2 %)	37 (39,8 %)

## 2.2 Datainsamling och instrument

Datainsamlingen för studien skedde i etapper. Data för årskurserna 1–3 samlades in under våren 2016 och datainsamlingen för årskurs 5 skedde på våren 2017.

Datainsamlingen gjordes av logopedistuderande vid Åbo Akademi samt forskare vid NMI. Avhandlingens skribent deltog i datainsamlingen för årskurs 5 under våren 2017.

Under datainsamlingen samlades data för två olika test in. Det ena testet var Snabb Seriell Benämning (SSB) och det andra testet var Verbbenämningstestet (VBT) (Laine m.fl., 2019). VBT har sitt ursprung i professor Matti Laines finskspråkiga test *Toimintanimeämistesti* som utvecklades i samarbete med Uleåborgs universitet som ett Pro gradu-projekt (Neitola, 2005). Den ursprungliga finskspråkiga versionen är menad att användas för bedömning av verbbenämning hos vuxna personer. Den ursprungliga finska versionen har totalt 60 handlingsbilder som är analoga med Boston Naming Test (BNT). Testet normerades med 50–79-åriga finskspråkiga deltagare. Verbbenämningstestet som har använts i den här studien är en reviderad version av det finska testet och har anpassats och normerats för finlandssvenska barn (Laine m.fl., 2019). Vid pilottestningen av VBT byttes totalt 5 bilder ut, 4 bilder p.g.a. att benämningen av bilderna krävde 2 ord medan den finska motsvarigheten endast krävde 1 ord. Den femte bilden byttes ut p.g.a. att den främst fick andra svar än det motsvarande finska målordet. 10 nya bilder testades för att senare kunna välja ut 5 för att ersätta de 5 bilder som måste bytas ut. De nya bilderna blev *segla*, *polera*, *tanka*, *marschera* och *applådera*. Bilderna arrangerades sedan enligt svårighetsgrad enligt pilottestningen. VBT är avsett att användas av talterapeuter och psykologer (Laine m.fl., 2019).

För att utföra VBT behövde testledaren ett tidtagarur, en inspelningsapparat, VBT-bildhäftet och testblanketten. Barnet fick muntliga instruktioner av testledaren att berätta vad som hände eller vad någon gjorde på bilden. Barnet skulle svara med ett ord. Testledaren startade tidtagaruret när barnet fick se bilden. Vid rätt svar skrev testledaren upp hur lång tid det tog för barnet att svara rätt. Om barnet gav flera svarsalternativ skulle testledaren välja det sista alternativet som barnets slutgiltiga svar. Om barnet inte gav ett svar under de första 10 sekunderna skulle testledaren läsa upp ett semantiskt tips. Om barnet inte gav ett svar under de följande 10 sekunderna skulle testledaren läsa upp ett fonemiskt tips. Tipsen som testledaren fick läsa upp var utskrivna på testblanketten. Vid fel svar fick barnet inte veta det rätta svaret. Barnet fick poäng för spontana rätta svar som sades inom 10 sekunder efter att barnet sett bilden och för rätt svar efter att testledaren gav det semantiska tipset. Om barnet svarade rätt efter det fonemiska tipset antecknades det rätta svaret, men barnet fick inga poäng.

Datinsamlingen gjordes i barnens skolor. Barnen kom tillsammans med testledaren till ett avskilt rum för att utföra testen. Först utfördes SSB och sedan VBT. Bedömningstillfällena spelades in med en mikrofon av märket *ZOOM H2n Handy Recorder* för att senare kunna avlyssnas och analyseras. Alla testledare hade genomgått ett skolningstillfälle och fått ta del av instruktioner för att utföra testen. Testledarna hade också övat att utföra testen med varandra före bedömningstillfällena. Detta för att alla skulle utföra testen så lika som möjligt. Alla testledare hade också fått ta del av skriftliga instruktioner för testen. Teststillfällena tog totalt ca 20–30 minuter. SSB som utfördes först tog ca 10 minuter att utföra. De flesta barnen utförde testen direkt efter varandra. En del barn kunde ha en paus mellan testen, t.ex. om det blev lunchrast mitt under bedömningstillfället. Ifall det togs paus under bedömningstillfället togs pausen alltid mellan de två testen, aldrig i mitten av ett test.

Analysering och poängsättning av bedömningen gjordes av testledarna efter bedömningstillfället med hjälp av inspelningarna. Analysering och poängsättning gjordes enligt instruktioner från NMI och skickades också till NMI där de lade ihop all data till en stor datafil. Den filen distribuerade de sedan till avhandlingens skribent för att göra närmare analyser angående forskningsfrågor i den här avhandlingen.



### 2.3 Statistisk analys

*Kolmogorov-Smirnov*-analys användes för att kontrollera normalfördelningen av resultaten av VBT. Resultaten av analysen för årskurs 1 tydde på normalfördelning för flickorna ( $D(61)=0,09$ ,  $p=0,20$ ) och för pojkarna ( $D(58)=0,10$ ,  $p=0,20$ ). I årskurs 2 tydde också resultaten på normalfördelning både för flickorna ( $D(52)=0,12$ ,  $p=0,08$ ) och för pojkarna ( $D(53)=0,10$ ,  $p=0,20$ ). Även resultaten för årskurs 3 tydde på ett normalfördelat sampel för flickorna ( $D(47)=0,13$ ,  $p=0,04$ ) och för pojkarna ( $D(50)=0,06$ ,  $p=0,02$ ). Resultaten för årskurs 5 tydde på ett normalfördelat sampel för flickorna ( $D(49)=9,10$ ,  $p=0,20$ ) men inte för pojkarna ( $D(44)=0,14$ ,  $p=0,03$ ). På basen av dessa resultat kunde parametriska test utföras på årskurserna 1–3, medan årskurs 5 krävde icke-parametriska test. Analyserna för att jämföra medeltalen i verbbenämning mellan flickor och pojkar samt mellan en- och tvåspråkiga barn gjordes med hjälp av oberoende t-test för årskurserna 1–3 medan det icke-parametriska testet *Mann-Whitney U* användes för årskurs 5. För att jämföra medeltal mellan de olika regionerna användes envägs *ANOVA* för årskurserna 1–3 och det icke-parametriska testet *Kruskal-Wallis* för årskurs 5.

För att kontrollera språkfördelningen mellan könen gjordes en krosstabulering var *Pearson's Chi-square*-parametern användes för att identifiera ifall språkfördelningen var ojämn. I krosstabuleringen användes språkvariabeln som definierar ifall barnet var en- eller tvåspråkigt samt könvariabeln. För årskurs 1 uppmärksammades ingen signifikant skillnad i språkfördelningen mellan könen ( $\chi^2(1)=0,06$   $p=0,81$ ). Krosstabuleringen för årskurs 2 tydde på en signifikant skillnad i språkfördelningen mellan könen ( $\chi^2(1)=7,71$ ,  $p=0,01$ ), var det fanns fler tvåspråkiga flickor och flera enspråkiga pojkar. För årskurs 3 upptäcktes ingen signifikant skillnad i språkfördelningen ( $\chi^2(1)=0,80$ ,  $p=0,37$ ) och inte heller i årskurs 5 kunde någon skillnad i språkfördelningen uppmärksammas ( $\chi^2(1)=2,20$ ,  $p=0,14$ ). Språkfördelningen för de olika årskurserna kan observeras i Tabell 4.

Tabell 4

*Språkfördelning mellan flickor och pojkar*

Årskurs		Flickor	Pojkar	Totalt
1	Enspråkig	27 (43,5 %)	27 (45,8 %)	54 (44,5 %)
	Tvåspråkig	35 (56,5 %)	32 (54,2 %)	67 (55,4 %)
2	Enspråkig	19 (36,5 %)	36 (63,2 %)	55 (50,5 %)
	Tvåspråkig	33 (63,5 %)	21 (36,8 %)	54 (49,5 %)
3	Enspråkig	23 (48,9 %)	29 (58,0 %)	52 (53,6 %)
	Tvåspråkig	24 (51,1 %)	21 (42,0 %)	45 (46,4 %)
5	Enspråkig	33 (67,3 %)	23 (52,3 %)	56 (60,2 %)
	Tvåspråkig	16 (32,7 %)	21 (47,7 %)	37 (39,8 %)

Liknande krosstabulering utfördes också för att utreda ifall det fanns skillnad i språkfördelningen i de olika regionerna i Svenskfinland. Som variabler användes språkvariabeln som i den tidigare krosstabuleringen, samt regionerna varifrån barnen kom. Också här användes parametern *Pearson's Chi-square* för att utreda ifall skillnad i språkfördelningen förekom. I analysen framkom att en signifikant skillnad i språkfördelningen mellan de olika regionerna kunde uppmärksammas i alla årskurser (årskurs 1:  $\chi^2(3)=31,24$ ,  $p<0,001$ ; årskurs 2:  $\chi^2(3)=23,90$ ,  $p<0,001$ ; årskurs 3:  $\chi^2(3)=14,23$ ,  $p=0,003$  och årskurs 5:  $\chi^2(3)=19,47$ ,  $p<0,001$ ). I de flesta av årskurserna kunde det observeras att det i regionerna Österbotten och Åland fanns flera enspråkiga barn än tvåspråkiga medan i regionerna huvudstadsregionen och övriga Finland förekom det flera tvåspråkiga barn än enspråkiga (Tabell 5).

Tabell 5

*Deltagarnas språkfördelning i de olika regionerna*

Åk*		Österbotten	Åland	Huvudstads- regionen	Övriga Finland
		<u>n (%)</u>	<u>n (%)</u>	<u>n (%)</u>	<u>n (%)</u>
1	Enspråkig	22 (66,7)	17 (81,0)	9 (24,3)	6 (20,0)
	Tvåspråkig	11 (33,3)	4 (19,0)	28 (75,7 %)	24 (80,0)
2	Enspråkig	19 (73,1)	21 (75,0)	8 (27,6 %)	7 (26,9)
	Tvåspråkig	7 (26,9)	7 (25,0)	21 (72,4)	19 (73,1)
3	Enspråkig	20 (69,0)	13 (81,3)	10 (41,7)	9 (31,1)
	Tvåspråkig	9 (31,0)	3 (18,8)	14 (58,3)	19 (67,9)
5	Enspråkig	29 (76,3)	13 (81,3)	5 (23,8)	9 (50,0)
	Tvåspråkig	9 (23,7)	3 (18,8)	16 (76,2)	9 (50,0)

\*Årskurs

### 3 Resultat

Resultaten för studien delades upp enligt kategori. Först rapporteras resultaten för skillnader mellan könen, sedan för skillnader mellan en- och tvåspråkiga och till slut de regionala skillnaderna. Analysen gjordes också i denna ordning för att bättre kunna kontrollera vilka vidareanalyser som behövde göras.

#### 3.1 Skillnader i verbbenämning mellan flickor och pojkar

Resultat i VBT för flickor och pojkar uppdelat enligt årskurser kan ses i Tabell 6. Det fanns en skillnad i verbbenämning hos flickor och pojkar i de lägre årskurserna, men skillnaden jämnade ut sig när barnen blev äldre. Bland förstaklassare fanns en signifikant skillnad mellan könen ( $t(117)=2,93, p=0,004, r=0,26$ ), var flickorna fick högre poäng än pojkarna. I årskurs 2 upptäcktes också en signifikant skillnad mellan könen ( $t(103)=2,1, p=0,047, r=0,19$ ). Även här var flickornas poäng högre än pojkarnas. Också bland tredjeklassare fanns en signifikant skillnad mellan könen ( $t(95)=2,62, p=0,010, r=0,26$ ). Flickorna hade också i denna årskurs högre poäng än pojkarna. I årskurs 5 kunde ingen signifikant skillnad mellan könen upptäckas.

Tabell 6

*VBT resultat för flickor och pojkar*

Årskurs		M	Mdn	SD	Min-Max
1	Flickor	34,05	34	4,71	19–44
	Pojkar	31,10	31	6,19	14–46
2	Flickor	34,87	35	4,44	24–44
	Pojkar	33,02	32	4,97	22–48
3	Flickor	38,32	39	4,89	24–50
	Pojkar	35,46	35	5,80	22–49
5	Flickor	44,90	45	4,87	32–57
	Pojkar	44,25	46	5,98	26–53

### 3.2 Skillnader i verbbenämning mellan en- och tvåspråkiga skolbarn

Resultat indelat enligt språkgrupp i olika årskurser kan ses i Tabell 7, resultat för flickor enligt språkgrupp i Tabell 8 och för pojkar enligt språkgrupp i Tabell 9. De enspråkiga barnen i årskurs 1 fick signifikant högre poäng än de tvåspråkiga barnen ( $t(117)=4,08, p<0,001, r=0,35$ ). Flickorna i årskurs 1 visade ingen signifikant skillnad i resultaten mellan en- och tvåspråkiga, men för pojkarna i årskurs 1 fick de enspråkiga signifikant högre poäng än de tvåspråkiga ( $t(56)=4,90, p<0,001, r=0,58$ ).

Tabell 7

*VBT resultat för en- och tvåspråkiga skolbarn*

Årskurs		M	Mdn	SD	Min-Max
1	Enspråkig	34,83	35	4,89	25–46
	Tvåspråkig	30,83	32	5,63	14–44
2	Enspråkig	35,17	35	4,40	26–48
	Tvåspråkig	32,67	33	4,87	22–42
3	Enspråkig	38,60	39	5,21	28–50
	Tvåspråkig	34,82	34	5,26	22–43
5	Enspråkig	46,30	46	4,56	32–57
	Tvåspråkig	42,00	42	5,60	26–51

I årskurs 2 kunde liknande resultat observeras, det fanns en signifikant skillnad mellan resultaten för de en- och tvåspråkiga barnen där de enspråkiga barnen fick signifikant högre poäng än de tvåspråkiga barnen ( $t(103)=2,76, p=0,01, r=0,26$ ). För flickorna i årskurs 2 observerades ingen signifikant skillnad i verbbenämning, medan de enspråkiga pojkarna fick signifikant högre poäng i Verbbenämningstestet än de tvåspråkiga pojkarna ( $t(51)=3,37, p=0,001, r=0,43$ ).

Tabell 8

*VBT resultat för en- och tvåspråkiga flickor*

Årskurs		M	Mdn	SD	Min-Max
1	Enspråkig	34,96	36	4,91	25–43
	Tvåspråkig	33,37	34	4,51	19–44
2	Enspråkig	36,21	36	3,95	27–44
	Tvåspråkig	34,09	34	4,58	24–42
3	Enspråkig	39,78	40	5,16	32–57
	Tvåspråkig	36,92	38,5	4,99	24–43
5	Enspråkig	45,94	46	5,16	32–57
	Tvåspråkig	42,50	43,5	3,42	37–50

I årskurs 3 observerades också en signifikant skillnad i verbbenämning hos de en- och tvåspråkiga barnen ( $t(95)=3,54, p=0,001, r=0,34$ ) där de enspråkiga barnen igen fick högre poäng än de tvåspråkiga barnen. I årskurs 3 fick de enspråkiga flickorna signifikant högre poäng än de tvåspråkiga flickorna ( $t(45)=2,08, p=0,04, r=0,31$ ). Hos pojkarna i årskurs 3 fick också de enspråkiga signifikant högre poäng än de tvåspråkiga ( $t(48)=3,48, p=0,001, r=0,45$ ).

I årskurs 5 kunde liknande observationer göras som hos de tidigare årskurserna, nämligen att enspråkiga barn hade signifikant högre poäng än tvåspråkiga barn ( $U=562,0, z=-3,73, p<0,001, r=-0,39$ ). Enspråkiga flickor i årskurs 5 fick signifikant högre poäng än de tvåspråkiga flickorna ( $U=134,50, z=-2,77, p=0,01, r=-0,34$ ). Också de enspråkiga pojkarna i årskurs 5 fick högre poäng än de tvåspråkiga pojkarna ( $U=130,5, z=-2,61, p=0,01, r=-0,39$ ).

Tabell 9

*VBT resultat för en- och tvåspråkiga pojkar*

Årskurs		M	Mdn	SD	Min-Max
1	Enspråkig	34,70	34	4,95	26–46
	Tvåspråkig	27,97	27	5,45	14–40
2	Enspråkig	34,59	34	4,58	26–48
	Tvåspråkig	30,21	31	4,47	22–38
3	Enspråkig	37,66	38	5,66	28–49
	Tvåspråkig	32,43	34	4,57	22–39
5	Enspråkig	46,83	47	3,56	39–53
	Tvåspråkig	41,43	40	6,85	26–51

### 3.3 Regionala skillnader i verbbenämning

I Tabell 10 finns resultat från VBT enligt årskurs i de olika regionerna. Medeltalen för årskurs 1 och årskurs 2 var mycket nära varandra. Resultaten från analyserna visade att det i årskurs 1 och 2 inte fanns någon signifikant skillnad på verbbenämningensresultaten mellan deltagare från de olika regionerna.

I årskurs 3 kunde en signifikant huvudeffekt mellan deltagarna i de olika regionerna observeras ( $F(3)=2,94, p=0,04$ ). Regionen övriga Finland hade det lägsta medeltalet, medan de andra regionerna visade jämnare medeltal. Den signifikanta huvudeffekten följdes upp med *post hoc* testet *Tuckey test* vilket visade att inga grupper jämfört med varandra hade en signifikant skillnad. Dock kan det noteras att deltagarna från Österbotten hade bättre resultat än deltagarna från övriga Finland och att skillnaden var nära signifikansnivå ( $p=0,055$ ). Prestationer i verbbenämning skildes inte signifikant i de övriga områdena ( $p>0,05$ ).

Årskurs 5 visade också en signifikant huvudeffekt i verbbenämningensresultat mellan deltagarna i de olika regionerna ( $H(3)=14,93, p=0,002$ ). Vid vidare analyser av den signifikanta huvudeffekten kunde konstateras att skolelever i Österbotten fick signifikant högre poäng i VBT än skolbarnen i huvudstadsregionen ( $p<0,001$ ). Även här kan anmärkas att skillnaden i verbbenämning mellan skolbarnen i Österbotten och skolbarnen i övriga Finland var nära signifikansnivå ( $p=0,058$ ) var skolbarnen i Österbotten hade högre medeltal än skolbarnen i övriga Finland.

Tabell 10.  
*VBT resultat i de olika regionerna*

Årskurs	Region	M	Mdn	SD	Min-max
1	Österbotten	34,03	34,50	6,29	17–46
	Åland	32,38	33,00	4,76	25–43
	Huvudstadsregionen	33,06	34,00	5,27	23–43
	Övriga Finland	30,73	31,00	5,71	14–44
2	Österbotten	35,46	35,00	5,41	25–48
	Åland	32,93	33,50	3,60	26–39
	Huvudstadsregionen	34,70	35,00	4,51	25–43
	Övriga Finland	32,81	34,00	5,28	22–41
3	Österbotten	38,17	39,00	5,61	22–47
	Åland	36,44	36,00	5,54	28–49
	Huvudstadsregionen	38,25	39,00	5,35	29–50
	Övriga Finland	34,50	34,00	5,04	25–45
5	Österbotten	46,39	47,00	4,92	32–56
	Åland	45,13	45,00	4,33	39–53
	Huvudstadsregionen	41,67	41,00	4,49	36–51
	Övriga Finland	43,72	44,00	6,79	26–57

## 4 Diskussion

Syftet med avhandlingen var att utreda ifall verbbenämning hos finlandssvenska skolbarn skiljer sig mellan könen samt om barnen är en- eller tvåspråkiga. Dessutom gjordes analyser för att utreda ifall det finns skillnader i verbbenämning i de olika regionerna. Studiens sampel bestod av totalt 420 barn från 4 olika finlandssvenska regioner. Som material för studien användes Verbbenämningstestet och de statistiska analysen gjordes genom att jämföra skolbarnens medeltal med varandra.

### 4.1 Könsskillnader i verbbenämning

Flickorna i årskurserna 1–3 hade ett signifikant högre medeltal än pojkarna i samma årskurser. Detta tyder på att verbbenämningen är starkare hos flickorna än hos pojkarna i de lägre åldrarna. I årskurs 5 kunde man konstatera att pojkarna kom ikapp flickorna och de visade ett lite högre medeltal, men skillnaden var inte signifikant. Resultaten var motstridiga från Schalin & Sundell (2016) var de uppmärksammade en signifikant skillnad i verbbenämning mellan könen i äldre åldrar men inte i yngre åldrar. Däremot gick resultaten i studien i samma riktning som i studierna Wallentin (2009) tog upp i sin översiktsartikel, var flickorna visade starkare språkutveckling i tidig ålder, men att skillnaden jämnade ut sig med åren. Dock var det svårt att jämföra dessa studier i och med att denna studie inriktade sig på specifikt verbbenämning, medan studierna i Wallentin (2009) behandlade ett bredare perspektiv av språkutvecklingen.

Värt att notera var att variationsvidden på resultaten var mycket stor, vilket påverkade medeltalen. Pojkarna i årskurs 1 och 2 visade en bredare variationsvidd än flickorna och fick både de lägsta och de högsta poängen. I årskurs 3 hade pojkarna ett lägre minimumvärde än flickorna, men flickorna ett högre maximumvärde än pojkarna. I årskurs 5 var variationsvidden jämnare hos pojkarna än hos flickorna, och flickorna visade här både de högsta och de lägsta värdena. Medeltalen påverkades av minimum- och maximumvärden, vilket kunde bidra till resultaten i studien.

Könsfördelningen var mycket jämn i alla årskurser så det borde inte ha påverkat resultaten. Också bedömningsmiljön var samma för både flickorna och pojkarna. Cowan, Weber, Hoddinot och Klein (1967) nämnde i sin studie att pojkarnas och flickornas resultat påverkades om testledaren var man eller kvinna. Flickorna klarade sig bättre med en kvinnlig testledare medan pojkarna klarade sig



bättre med en manlig testledare. Testledarna för den här studien var kvinnliga. För att veta om samma fenomen skulle påverka den här studien borde barnen testas på nytt med en manlig testledare. Testledarens kön förklarade dock inte varför denna skillnad jämnades ut hos de äldre barnen. Könsskillnaderna i den här studien var väsentliga att analysera eftersom det för vidareanalyser var viktigt att veta ifall det fanns skillnader mellan könen. Dessutom är det viktigt att uppmärksamma könsskillnader vid normering av testet och för användare av VBT att ta i beaktande vid analys av resultat för barn. Att det uppstår skillnader i verbbenämning mellan könen kan delvis bero på andra faktorer som t.ex. variationsvidden.

#### **4.2 En- och tvåspråkiga skolbarns verbbenämning**

Verbbenämningen hos enspråkiga skolbarn var tydligt starkare än hos tvåspråkiga skolbarn i alla årskurser. Effektstorleken var medelstark för alla årskurser. Detta tyder på att skillnaden i verbbenämning mellan enspråkiga och tvåspråkiga barn är tydlig. Resultaten gick i samma riktning som i studien av Schalin och Sundell (2016). Verbbenämningen i denna studie utfördes endast på svenska, vilket kunde påverka resultaten för de tvåspråkiga barnen i och med att deras andra språk inte togs i beaktande. Vissa barn kunde även under bedömningstillfället uttrycka att de skulle kunna benämna verbet på sitt andra modersmål, men hittade inte ordet på svenska. Trots att denna studie endast tog i beaktande barnens verbbenämning kunde man även dra paralleller till barnens ordförråd. Tidigare studier visade att tvåspråkiga barns ordförråd ofta var mindre än enspråkiga barns ordförråd, men kom upp till samma nivå som enspråkiga barn om man tog i beaktande de tvåspråkiga barnens totala ordförråd (Hoff m.fl., 2012). Därför vore det intressant att undersöka ifall verbbenämningen också skulle fungera på samma sätt, alltså att de tvåspråkiga barnens verbbenämning skulle vara på samma nivå som enspråkiga barns verbbenämning om man tog i beaktande det totala verbordförrådet hos de tvåspråkiga barnen.

I årskurserna 1 och 2 kunde ingen signifikant skillnad hos en- och tvåspråkiga flickor uppmärksammas, medan skillnaden mellan en- och tvåspråkiga pojkar var stor. I årskurs 2 hade det tidigare konstaterats att språkfördelningen mellan flickorna och pojkarna var ojämn, vilket kunde förvränga resultatet i den här analysen. Tolkningen av resultaten bör därför göras med det i åtanke. Dock förklarar det inte varför det i årskurs 1, där språkfördelningen var jämn, finns en signifikant skillnad

hos pojkarna men inte hos flickorna. Det observerades att resultaten för pojkarna och flickorna tillsammans påverkades genom att effektstorleken blev mindre som grupp än vad den var när man bara analyserade pojkarnas skillnad i verbbenämning. För pojkarna i årskurs 1 och 2 var effektstorleken stark. Dessa effektstorlekar var betydligt starkare än motsvarande effektstorlekar vid gruppanalysen. För årskurs 3 och 5 kunde en signifikant skillnad i verbbenämning mellan en- och tvåspråkiga flickor och pojkar uppmärksammas, med medelstarka och starka effektstorlekar. Intressant att flickorna inte uppvisade skillnader mellan en- och tvåspråkiga i de tidigare årskurserna, utan att skillnaderna uppstod i den senare årskursen.

### **4.3 Verbbenämning inom de olika finlandssvenska regionerna**

Skillnader i verbbenämning hos skolbarn från de olika regionerna var en analys som utfördes eftersom det tidigare framkommit att enspråkiga skolbarn fick bättre resultat i VBT än tvåspråkiga skolbarn. Dessutom fanns det en signifikant ojämn fördelning mellan en- och tvåspråkiga skolbarn, var det i Österbotten och Åland fanns fler enspråkiga skolbarn och i huvudstadsregionen och övriga Finland fanns fler tvåspråkiga skolbarn. Därför var det intressant att kontrollera om den ojämna språkfördelningen mellan regionerna skulle leda till att resultaten från Verbbenämningstestet också skulle skilja sig regionvis.

I årskurs 1 och 2 kunde ingen signifikant skillnad i verbbenämning hos skolbarn från de olika regionerna uppmärksammas. I de här årskurserna var också medeltalen relativt jämna. För årskurs 1 hade barn från Österbotten det högsta medeltalet medan barn från övriga Finland hade det lägsta medeltalet. Också i årskurs 2 hade barn från Österbotten fått de högsta poängen jämfört med de andra regionerna, och barnen från Åland och övriga Finland hade de lägsta resultaten.

I årskurs 3 kunde en signifikant skillnad mellan regionerna uppmärksammas. Här visade medeltalen att barnen i Österbotten och huvudstadsregionen hade det högsta medeltalet medan barnen i övriga Finland hade det lägsta medeltalet. Med uppföljningsanalys kunde det konstateras att inga regioner jämfört med varandra uppvisade en signifikant skillnad, men i jämförelsen mellan Österbotten och övriga Finland observerades en gränsnivå. Det som troligen kunde förklara signifikansen i skillnaden på verbbenämning mellan de olika regionerna i årskurs 3 var att två regioner (Österbotten och huvudstadsregionen) hade högre medeltal och att två

regioner (Åland och övriga Finland) hade lägre medeltal. Dessa skillnader kunde inte förklaras av språkfördelningen utan andra faktorer hade spelat in.

Också i årskurs 5 kunde en signifikant skillnad i verbbenämning uppmärksammas mellan regionerna. Här hade barnen i Österbotten signifikant högre resultat än barnen i huvudstadsregionen. I årskurs 5 hade också barnen i Österbotten högsta medeltalet bland regionerna, medan barnen i huvudstadsregionen hade lägsta medeltalet. Barnen på Åland hade ett högre medeltal och barnen i övriga Finland ett lägre medeltal. Skillnaden mellan barnen i Österbotten och barnen i övriga Finland var på gränsvivå till signifikans. Den signifikanta skillnaden i årskurs 5 kunde förklaras med att det fanns fler enspråkiga i Österbotten jämfört med enspråkiga i huvudstadsregionen och övriga Finland. Dock var det troligt att även andra faktorer spelat in.

Det visade sig mycket invecklat att utföra jämförelser mellan regionerna eftersom det var svårt att anta att skillnaderna i regionerna endast skulle bero på språkfördelningen. Resultaten var också delvis motstridiga från Schalin & Sundell (2016) där det för både 6- och 7-åringarna inte uppmärksammades någon signifikant skillnad mellan regionerna i Finland. Om språkfördelningen inom regionerna hade varit den enda faktorn som påverkade barnens verbbenämning borde resultaten ha visat tydligare skillnader mellan regionerna där det fanns fler enspråkiga än tvåspråkiga. Detta var inte fallet, vilket innebar att andra faktorer, som t.ex. språkkulturella skillnader, ålder och språkomgivning kunde ha en större effekt. Det var mycket svårt att dra slutsatser för vad som kunde orsaka regionala skillnader med detta studieupplägg.

#### **4.4 Begränsningar i studien och fortsatt forskning**

Studieupplägget för denna studie ledde till att det fanns vissa restriktioner som kunde påverka resultaten. Åldersindelningen i årskurser visade att det var ett mycket jämt fördelat sampel, men tittade man på deltagarnas kronologiska ålder förekom det mycket ojämnheter. Orsaken till denna ojämna fördelning var för att bedömningen för de 3 yngre årskurserna gjordes tidigare. Bedömningen för årskurs 5 gjordes ett år senare än bedömningen för årskurs 1–3 vilket ledde till att man måste hoppa över en årskurs för att inte samma skolbarn skulle delta två gånger. Däremot hade alla barn gått i skola lika länge vid testillfället så den kronologiska åldern på barnen hade mindre betydelse för studien. Det kunde också förekomma att någon elev antingen

stannat på klassen eller hoppat över en årskurs, vilket betydde att det i den årskursen fanns ett barn som var betydligt yngre eller betydligt äldre än sina klasskamrater.

Efter bedömningstillfället skickade NMI ut en bakgrundsblankett för målsmän till deltagarna att fylla i och skicka tillbaka i ett svarskuvert. I denna bakgrundsblankett skulle man t.ex. fylla i barnets språkstatus, om barnet var en-, två- eller flerspråkigt. Eftersom bakgrundsblanketten fylldes i efter bedömningstillfället och det var på målsmans ansvar att skicka in blanketten till NMI var svarsantalet för inlämning av blanketten lägre än själva deltagande i bedömningen. Eftersom denna studie behövde informationen från bakgrundsblanketten för att analysera hur en- och tvåspråkighet påverkade verbbenämningen måste de deltagare vars bakgrundsblankett inte fanns tillgänglig exkluderas.

Definitionen av tvåspråkighet var också svår att fastställa i denna studie, eftersom målsmännen själva fått tolka fritt ifall deras barn var en- två- eller flerspråkiga. De tvåspråkiga barnens språkomgivning kunde också variera mycket. Skribenten hade heller inte tillgång till information om vilka språk som använts hos deltagarna som meddelat att de var tvåspråkiga, det ena språket var svenska, men det andra språket kunde vara vilket som helst. För framtida studier vore det viktigt att ha en mer specifik definition av tvåspråkighet och också klargöra vilket det andra språket var, eftersom de olika språkens likhet eller skillnad också kunde påverka språkproduktionen (Kohnert, 2013).

NMI gav testledarna instruktioner för hur VBT skulle utföras, vilket var bra för att försäkra sig om att de olika testledarna gjorde bedömningarna så lika som möjligt. Enligt NMI:s instruktioner skulle alla deltagare börja med SSB och efter det avsluta med VBT. Det fanns en styrka i att alla deltagare gjorde på samma sätt, men också en svaghet att t.ex. koncentrationsförmågan kunde vara sämre när deltagarna kom till VBT. I ett studieupplägg där ordningen på testen SSB och VBT var randomiserat eller delat så hälften av deltagarna bedömdes först med SSB och sedan med VBT och hälften av deltagarna bedömdes i omvänd testordning behövde man inte oroa sig för ifall koncentrationsförmågan hos deltagarna påverkade testresultatet. Skolorna hade som ansvar att erbjuda bedömningsutrymmen. Bedömningsutrymmena varierade mycket i karaktär, vissa rum var mycket avskilda medan det i andra rum kunde förekomma mycket distraktioner i form av personer som kom och gick, andra skolbarn som störde eller mycket bakgrundsbuller. Detta kunde påverka resultaten negativt, speciellt för de skolbarnen vars

bedömningstillfälle ofta blev avbrutet. Däremot underlättade skolutrymmen säkert deltagarmöjligheten. Eftersom barnen kunde bedömas i sin skolmiljö under skoldagen betydde att barnens målsmän inte behövde vara delaktig i att föra och hämta barnen och barnen var i en bekant och trygg miljö som de kände från tidigare.

Vid användningen av Verbbenämningstestet som bedömningsmaterial för finlandssvenska barn vore det bra att tolka resultaten med försiktighet när man bedömer tvåspråkiga barn, med tanke på resultaten i den här studien. För att kunna dra slutsatser om hur en- och tvåspråkighet samt kön påverkar verbbenämning hos finlandssvenska barn behövs fler studier. Det vore också intressant att se hur flerspråkighet påverkar barnens verbbenämning. Med en mer multikulturell omgivning blir flerspråkighet inom familjer mer och mer vanligt. Tvåspråkiga och flerspråkiga barn är en mycket heterogen grupp, vilket gör det svårt att begränsa studierna. Om studieupplägget är för snävt blir det svårt att hitta deltagare, medan om studieupplägget är för brett blir det svårt att generalisera resultaten.

## Referenslista

- Abrahamsson, N. & Hyltenstam, K. (2010). Barndomen – en kritisk period för språkutveckling? I L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 29-56). Lund: Studentlitteratur.
- Albert, M.L. & Obler, L.K. (1978). *The bilingual brain neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic press.
- Bjar, L. (2010). Orden tar form – om barns uttalsutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk* (s. 101-124). Lund: Studentlitteratur
- Clark, E.V. (1995). Later lexical development and word formation. I P. Fletcher & B. MacWinney (red.), *The handbook of child language* (s. 393-412). Oxford: Blackwell Publishers.
- Cowan, P. A., Weber, J., Hoddinott, B. A., & Klein, J. (1967). Mean length of spoken response as a function of stimulus, experimenter, and subject. *Child Development* 38(1), 191-203. doi:10.2307/1127140
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Buffalo: Multilingual Matters.
- Davidoff, J., & Masterson, J. (1996). The development of picture naming: Differences between verbs and nouns. *Journal of Neurolinguistics*, 9(2), 69-83. [https://doi.org/10.1016/0911-6044\(96\)00004-8](https://doi.org/10.1016/0911-6044(96)00004-8)
- Davidson, D., & Tell, D. (2005). Monolingual and bilingual children's use of mutual exclusivity in the naming of whole objects. *Journal of experimental child psychology*, 92(1), 25-45. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.03.007>
- Foygel, D., & Dell, G. S. (2000). Models of impaired lexical access in speech production. *Journal of Memory and Language*, 43(2), 182-216. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2716>
- Gleason, J.B. (2005). The development of Language: An overview and a preview. I J.B. Gleason (red.), *The development of language* (6. uppl., s. 1-38). Boston: Pearson Education Inc.
- Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2007). Bedömning av språklig förmåga hos barn. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon*. (s. 255-287). Lund: Studentlitteratur

- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1017/S0305000910000759>
- Jia, G., Kohnert, K., Collado, J., & Aquino-Garcia, F. (2006). Action naming in Spanish and English by sequential bilingual children and adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 588-602. doi:10.1044/1092-4388(2006/042)
- Kambanaros, M., Grohmann, K. K., & Michaelides, M. (2013). Lexical retrieval for nouns and verbs in typically developing bilectal children. *First language*, 33(2), 182-199. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1177/0142723713479435>
- Klassert, A., Gagarina, N., & Kauschke, C. (2014). Object and action naming in Russian-and German-speaking monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(1), 73-88. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1017/S136672890800391X>
- Koenigsnecht, R. A., & Friedman, P. (1976). Syntax development in boys and girls. *Child Development*, 47(4), 1109-1115. doi:10.2307/1128449
- Kohnert, K. (2013). *Language disorders in bilingual children and adults* (2nd ed.). San Diego: Plural Publishing Inc.
- Laine, M., Neitola, T., Rautakoski, P., Westerholm, J., Salmi, P. & Plyhm, L. (2019). VBT – Verbbenämningstest. Niilo Mäki-institutet.
- Lindgren, J. (2017) Ordförrådsutveckling hos förskolebarn med svenska som modersmål: En studie med Crosslinguistic Lexical Task (CLT). I E. Sköldberg, M. Andréasson, H. Adamsson Eryd, F. Lindahl, J. Prentice, S. Lindström & M. Sandberg (red.), *Svenskans beskrivning 35: förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11-13 maj 2016* (pp. 161-174). Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 37(1), 3-15. doi:10.1080/13682820110089911
- Masterson, J., Druks, J., & Gallienne, D. (2008). Object and action picture naming in three-and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35(2), 373-402. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1017/S0305000907008549>

- Neitola, T. (2005). *Toimintojen ja objektien nimeäminen normaalissa ikääntymisessä – Toimintanimeämistestin laatiminen ja normeeraus 50–79-vuotiailla* (Pro gradu-avhandling). Suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos, Oulu.
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn Del 1 – Fonologi, grammatik, lexikon*. (s. 199-230). Lund: Studentlitteratur.
- Sachs, J. (2005). Communication development in infancy. I J.B. Gleason (red.), *The development of language* (6. uppl., s. 39-61). Boston: Pearson Education Inc.
- Salmi, P., Plyhm, L., Risberg, A-K., Vataja, P. & Westerholm, J. (2019). SSB – Test i Snabb Seriell Benämning.Handledning. Niilo Mäki-institutet.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Schalin, S. & Sundell, I. (2016). *Verbbenämning hos finlandssvenska sex- och sjuåringar* (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för Humaniora, Psykologi och Teologi, Åbo.
- Schwartz, M.F., Dell, G.S., Martin, N., Gahl, S. & Sobel, P. (2006). A case-series test of the interactive two-step model of lexical access: Evidence from picture naming. *Journal of Memory and Language*, 54(2), 228-264.  
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.05.007>
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U Nettelbladt & B. Hammarberg (red.), *Logopedi*. (s. 69-83). Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 57–76). Lund: Studentlitteratur.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014). The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765-805. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1017/S0142716412000574>
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and language*, 108(3), 175-183.  
<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.07.001>



## PRESSMEDDELANDE

**Enspråkiga finlandssvenska skolbarn har bättre verbbenämningsförmåga än tvåspråkiga finlandssvenska skolbarn**

Pro gradu-avhandling i logopedi

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo Akademi

Resultaten från en pro gradu-avhandling vid Åbo Akademi visar att på gruppnivå har enspråkiga finlandssvenska skolbarn bättre verbbenämningsförmåga än tvåspråkiga finlandssvenska skolbarn. Erica Karlsson har undersökt skillnader i verbbenämning hos pojkar och flickor samt hos en- och tvåspråkiga finlandssvenska skolbarn. Dessutom har Karlsson undersökt om det finns regionala skillnader i verbbenämning hos finlandssvenska skolbarn. Avhandlingen har gjorts i samarbete med Niilo Mäki-institutets ILS-projekt. Resultaten visar att det finns en skillnad i verbbenämning mellan könen där flickor har fått bättre poäng än pojkar i yngre åldrar, men skillnaden har jämnat ut sig hos de äldre skolbarnen. Resultaten har också visat att enspråkiga barn har bättre verbbenämningsförmåga än tvåspråkiga barn och dessa skillnader har funnits i alla åldersgrupper. I de yngre åldersgrupperna har inga regionala skillnader hittats, medan det i äldre åldersgrupper har uppmärksammats en regional skillnad där barn från Österbotten har fått bättre resultat i verbbenämning än barn från huvudstadsregionen.

Skillnaden mellan en- och tvåspråkiga finlandssvenska barn är enligt Karlsson viktig att ta i beaktande vid t.ex. bedömning av tal- och språkutveckling hos finlandssvenska tvåspråkiga barn.

I studien deltog sammanlagt 420 skolbarn från fyra olika finlandssvenska regioner. Regionerna bestod av Österbotten, Åland, huvudstadsregionen och övriga Finland. Regionen övriga Finland bestod av östra Nyland, västra Nyland och Åboland. Barnen gick i ett svenskspråkigt lågstadium i årskurserna 1–3 samt årskurs 5. Barnen bedömdes med hjälp av Verbbenämningstestet.

Ytterligare information fås av:

Erica Karlsson  
Logopedistuderande  
Åbo Akademi  
erica.karlsson@abo.fi

Pirkko Rautakoski  
Professor i logopedi  
Åbo Akademi  
pirkko.rautakoski@abo.fi