

Samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos skolbarn

Sophie Andersson, 37097

Handledare: Pirkko Rautakoski

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Utbildningslinjen för logopedi

Åbo Akademi

2019

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

Sammanfattning av avhandling pro gradu

Ämne: Logopedi	
Författare: Sophie Andersson	
Arbetets titel: Samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos skolbarn	
Handledare: Pirkko Rautakoski	
Sammanfattning: <p>Benämning är en språklig process som består av ordhämtning och fonologisk hämtning. Läs- och skrivförmåga utvecklas i förskolan och skolan. Läsförståelse kräver förmåga till både avkodning och språkförståelse, vilka i sin tur kräver en rad olika språkliga förmågor. Skrivförmågan är starkt kopplad till läsförmågan. Gemensamt för benämning och läs- och skrivförmåga är således att alla färdigheterna är språkbaserade.</p> <p>Syftet med den här pro gradu-avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos första-, andra-, tredje- och femteklassare. Undersökningar om sambandet mellan bildbenämning och läsförmåga har inte tidigare gjorts hos typiskt utvecklade barn och i undersökningarna har benämning av substantiv oftast använts. Det saknas med andra ord information om sambandet mellan verbbenämning och läs- och skrivförmåga.</p> <p>Den här studien är en del av projektet InLärning och Stöd (2015–2018) som drivs av Niilo Mäki-institutet (NMI). I samband med projektet omarbetas och normeras två test som på svenska kommer att heta Test i snabb seriell benämning (SSB) respektive Verbbenämningstest (VBT). Inom projektet publiceras också kartläggningmaterialet Individuell Läsning och Skrivning (ILS-materialet). I den här studien deltog sammanlagt 632 barn från 23 olika skolor runt om i Svenskfinland. Barnen undersöktes i årskurs 1, 2, 3 och 5 av logopedistuderande vid Åbo Akademi och forskare vid NMI. Deltagarna undersöktes med SSB, VBT och ILS-materialet.</p> <p>Resultaten visade att det fanns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos skolbarn. Signifikanta samband fanns mellan verbbenämningsförmåga och förmåga att läsa ord, läsa pseudoord, läsa meningar, läsa text och skriva ord. I några av deluppgifterna presterade flickorna signifikant bättre än pojkarna, men könsskillnadernas effektstorlekar var små. Sambandet mellan snabb seriell verbbenämningsförmåga och läsförmåga var starkare än sambandet mellan benämning av enstaka bilder av verb och läsförmåga, medan sambandet mellan benämning av enstaka bilder av verb och skrivförmåga var starkare än sambandet mellan snabb seriell verbbenämning och skrivförmåga.</p>	
Nyckelord: ILS-materialet, läsförmåga, skrivförmåga, SSB, VBT, verbbenämning	
Datum: 10.3.2019	Sidantal: 32

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Språkutveckling och utveckling av ordförråd	1
1.2 Benämning	2
1.3 Läsförmåga	4
1.4 Skrivförmåga	6
1.5 Samband mellan benämning och läs- och skrivförmåga	9
1.6 Syfte	11
2 Metod	11
2.1 Deltagare	12
2.2 Datainsamling	13
2.3 Instrument	13
2.3.1 Test i verbbenämning	13
2.3.2 Test i snabb seriell benämning	14
2.3.3 Test i läsförmåga	14
2.3.4 Test i skrivförmåga	14
2.4 Analys av data	15
3 Resultat	15
3.1 Resultat av verbbenämningstest	15
3.2 Resultat av läs- och skrivtest	17
3.3 Samband mellan resultat av verbbenämningstest och läs- och skrivtest	21
4 Diskussion	23
4.1 Samband mellan verbbenämning och läs- och skrivförmåga	24
4.2 Styrkor och begränsningar i studien	26
4.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning	27

Referenser

1 Inledning

Läs- och skrivförmåga är grundläggande kunskaper i vårt samhälle. Språklig förmåga är viktig för både benämning och läs- och skrivförmåga. Benämningsförmåga är en språklig färdighet som kräver fonologisk medvetenhet, ordförråd och semantik (Dell, Schwartz & Martin, 2004; Foygel & Dell, 2000). Fonologisk medvetenhet innebär medvetenhet om språkets ljudstruktur, t.ex. förmåga att identifiera och separera fonem och stavelser. För läsning krävs tillräckliga kunskaper i fonologi (Gough & Tunmer, 1986; Plaza, 2003). Ett tillräckligt ordförråd och tillräcklig grammatisk kompetens är också avgörande för läsförmågan (Gough & Tunmer, 1986; Pennington & Bishop, 2009). Dessutom stöds läsandet av verbalt arbetsminne, hörförståelse (Pennington & Bishop, 2009) och morfologisk kunskap (Gough & Tunmer, 1986). Det saknas information om ett eventuellt samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga, vilket i den här avhandlingen undersöks hos första-, andra-, tredje- och femteklassare.

1.1 Språkutveckling och utveckling av ordförråd

Vid 1,5 år har barn förvärvat ungefär 50 ord (Nettelbladt, 2007). Mellan 1,5 och 2 års ålder startar en ordförrådsspurt (Nettelbladt, 2007; Strömqvist, 2010). Till ordförrådsspurten hör även utveckling av böjningsmorfologi och grammatik (Strömqvist, 2010). Ordförrådsspurten kan delas in i tre faser (Nettelbladt, 2007; Strömqvist, 2010). Den första fasan pågår tills barnet har cirka 100 ord i sitt ordförråd och under den här fasan ökar främst antalet substantiv. Den andra fasan pågår tills barnet kan cirka 400 ord och då är det framför allt antalet verb som ökar. Den tredje fasan pågår tills barnet har ungefär 600–700 ord i sitt ordförråd och då sker huvudsakligen en ökning av funktionsord (Strömqvist, 2010). Typiskt verbordförråd vid 24 månaders ålder är 50 verb (Hadley, Rispoli & Hsu, 2016). Barns spontana produktion av lexikala verb vid 24 månaders ålder kan predicera nivån av grammatisk komplexitet vid 30 månaders ålder (Hadley m.fl., 2016).

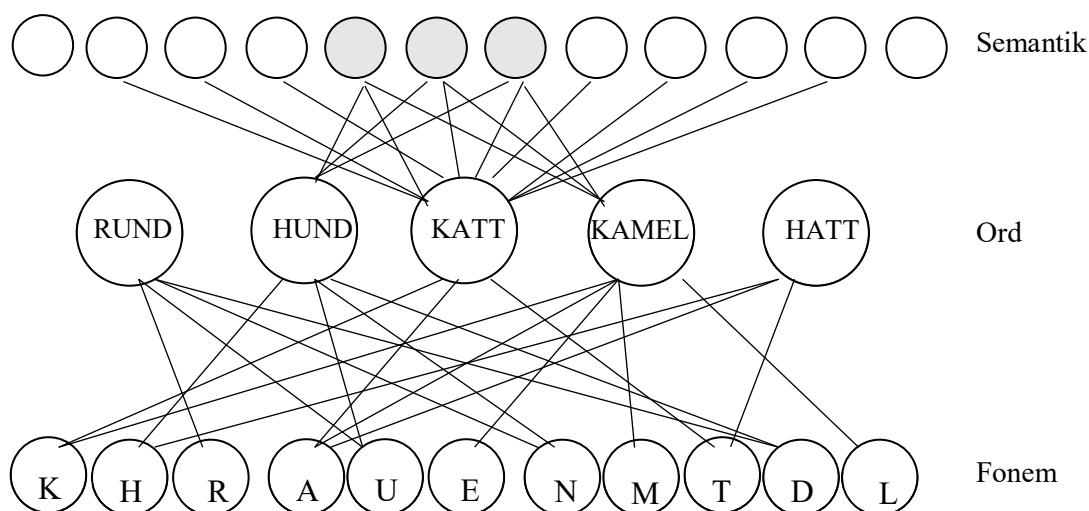
Strax före 2 års ålder börjar tvåordsstadiet, då barn börjar kombinera ord (Strömqvist, 2010). På det här stadiet kan barn beskriva uppseendeväckande händelser. Kring 2-årsåldern börjar barn också använda prepositioner (Strömqvist, 2010). Vid

cirka 3 års ålder har de flesta barn utvecklat ett grundläggande ordförråd och en grundläggande grammatik. Barnen har då också utvecklat grundläggande samtalsfärdigheter och kan t.ex. ställa frågor och ge svar samt ge och följa uppmaningar (Strömqvist, 2010).

Verb kan vara transitiva eller intransitiva. Transitiva verb beskriver en handling som påverkar någon eller något, t.ex. i frasen ”Han tvättar håret”, medan intransitiva verb beskriver en handling som inte påverkar någon eller något, t.ex. i frasen ”Han springer”. Barn i 3–5 års ålder har lika svårt att benämna substantiv och transitiva verb, men svårare att benämna intransitiva verb (Davidoff & Masterson, 1996). Vid 3–5 års ålder kan barn beskriva händelser som kräver fantasi och tolkning, t.ex. beskrivningar av bildberättelser (Strömqvist, 2010). En sexåring börjar förstå och producera några bildspråkliga uttryck i förhållande till objekt eller fysiska karaktärsdrag (Lund & Duchan, 1988). Uttal utvecklas i förskoleåldern, och vid 7 års ålder anses den fonologiska utvecklingen vara färdig (Nettelbladt, 2007; Strömqvist, 2010). Ett barn i skolåldern lär sig åtminstone 3 000 nya ord per år (Clark, 1995). Samtidigt som ordförrådet fortsätter att öka, sker också en omorganisering där relationen mellan system av ord blir mer sofistikerad (Nettelbladt, 2007). I 7 till 10 års ålder kan barn förstå bildspråkliga uttryck i sammanhang som ger ledtrådar (Clark, 1995; Lund & Duchan, 1988). Enligt Clark (1995) arbetar barn i 8–9-årsåldern ännu med att utveckla och förstå komplexa ord, såsom ”lova”, ”kusin” och ”fastän”. Från det att barn är 10 år gamla exponeras de för i medeltal 10 000 nya ord per läsår (Clark, 1995). Mellan 10 och 12 års ålder börjar barn förstå bildspråkliga uttryck helt och hållet (Lund & Duchan, 1988). Ordförrådet fortsätter att utvecklas hela livet (Nettelbladt, 2007; Strömqvist, 2010).

1.2 Benämning

Den mest använda beskrivningen av benämningsprocessen är Dells interaktiva tvåstegsteori. Enligt den teorin består benämning av två olika steg, ordhämtning och fonologisk hämtning (Dell m.fl., 2004; Foygel & Dell, 2000). Båda stegen åstadkoms genom en interaktiv spridning genom ett nätverk av enheter för semantiska drag, ord och fonem (Dell m.fl., 2004; Foygel & Dell, 2000). Det finns alltså tre sammankopplade lager som motsvarar semantiska drag, ord och fonem. Modellen presenteras i Figur 1.



Figur 1. Foygel & Dells (2000) modell för lexikala nätverk. Figuren är skribentens svenskspråkiga version. De gemensamma semantiska dragen hos hund, katt och kamel är skuggade.

Top-down-kopplingar går från semantik till ord och från ord till fonem (Foygel & Dell, 2000). Bottom-up-kopplingar går åt andra hållet. I det första steget, ordhämtning, ges de semantiska dragen hos målkonceptet en aktiveringsstöt (Foygel & Dell, 2000). Det mest aktiverade ordet inom rätt syntaktiska kategori väljs, t.ex. verb i en uppgift där deltagaren benämner handlingar (Foygel & Dell, 2000). I det andra steget, fonologisk hämtning, aktiveras den valda ordnoden och de mest aktiverade fonemnoderna väljs. Modellen är dynamisk eftersom alla förbindelser är dubbelriktade (Dell, 1986). Modellen utvecklades ursprungligen för att passa in på talproduktionen hos typiskt fungerande vuxna (Budd, Hanley & Griffiths, 2011). Det kan ske misstag både vid ordhämtning och vid fonologisk hämtning, ifall ett felaktigt ord eller en felaktig fonemenhet är mer aktiv än den rätta (Foygel & Dell, 2000).

För att undersöka benämningsförmåga används ofta bildbenämningstest. Vanligen används benämning av substantiv. Verbbenämning är förmågan att benämna aktiviteter. Enligt studier av Kambanaros, Grohmann och Michaelides (2013) samt Mätzig, Druks, Masterson och Vigliocco (2009) är det lättare att benämna substantiv än verb, men i en studie av Eriksson och Hallqvist (2012) visas motsatsen. Den här skillnaden kan bl.a. bero på att olika test har använts i studierna. Verb kräver mer processande än substantiv och det är mer krävande att benämna handlingar, som är en undergrupp av verb, än objekt, som är en undergrupp av substantiv (Mätzig m.fl., 2009). Vid 3 år gör barn fler fel vid benämning av verbbilder än objektbilder, men för

5-åringar finns det ingen skillnad i antal felsvar mellan verb och objekt (Masterson, Druks & Gallienne, 2008). Vuxna, både med och utan afasi, benämner verb långsammare än substantiv (Mätzig m.fl., 2009). Benämningstiden är längre för verb också hos 5-åringar (Masterson m.fl., 2008). Masterson m.fl. (2008) föreslår att de underliggande semantiska representationerna är olika för substantiv och verb, eftersom olika variabler predicerar objekt respektive händelseverb. Den här skillnaden kan dessutom bero på att verb och substantiv förvärvas på olika sätt (Masterson m.fl., 2008). I en studie av Bogka m.fl. (2003), där vuxna benämnde både substantiv och verb, var benämningen av aktiviteter långsammare än föremål, men skillnaden var inte längre signifikant då forskarna kontrollerade för visuell komplexitet och hur starkt ordet väcker en mental bild (eng. *imageability*). Bogka m.fl. (2003) föreslår alltså att substantiv benämns snabbare än verb eftersom de är mer konkreta och lättare att illustrera. Benämningsförmågan utvecklas med åldern; benämningen blir allt snabbare och allt mer precis (Salmi, 2008).

Vissa ord är lättare att benämna än andra. Ord som är vanligt förekommande, ord som har lärts in tidigt i livet och ord som följer språkets vanliga betoningmönster är lättare att hämta (Newman & German, 2002). Ord som har många lexikala grannar är svårare att hämta. Även frekvensen med vilken ett ords lexikala grannar förekommer påverkar hämtningen (Newman & German, 2002). Lexikala grannar med måttligt hög frekvens hjälper ordhämtningen, medan grannar med högre frekvens än målordet försvårar hämtningen (Newman & German, 2002). Antalet fel som görs i talet beror delvis på talhastigheten (Dell, 1986), vilket kan leda till att fler fel görs i ett test där deltagaren uppmanas vara snabb.

1.3 Läsförmåga

Läsning är enligt teorin som kallas *the Simple View of Reading* en kombination av avkodning och språklig förståelse (Gough & Tunmer, 1986). Båda komponenterna behövs för framgångsrik läsning. Avkodning består av ordigenkänningsprocesser som omvandlar text till ord. För avkodning krävs tillräckliga kunskaper i fonologi, morfologi och snabb benämning (Gough & Tunmer, 1986). Språkförståelse eller hörförståelse är processen där ord, meningar och samtal tolkas. För läsförståelse krävs ett tillräckligt lexikon, grammatik och kunskaper på diskursnivå (Gough & Tunmer, 1986). Läsförståelsen påverkas av avkodning, ordförråd, grammatik, verbalt arbetsminne, förmåga att göra inferenser, självreglering och bakgrundkunskap (Pennington &

Bishop, 2009). Det finns ett ömsesidigt samband mellan ordförråd och läsförståelse. Ordförråd kan predicera läsförståelse och vice versa i lågstadiet (Verhoeven, van Leeuwe & Vermeer, 2011). Trots sambandet mellan ordförråd och läsförståelse verkar det inte finnas något starkt samband mellan ordförråd och ordavkodningsförmåga, åtminstone om tidig läs- och skrivförmåga, snabb benämning och arbetsminne kontrolleras för (Schaars, Segers & Verhoeven, 2017).

För att lära sig läsa ett alfabetiskt skriftspråk, såsom svenska, måste man lära sig att koppla ihop grafem och fonem (Elbro, Borstrøm & Petersen, 1998). Fonologiska kopplingar är nödvändiga för läsutvecklingen (Elbro m.fl., 1998). I takt med att ordavkodningen utvecklas blir den alltmer effektiv (Schaars m.fl., 2017). För att förstå en skriven text behöver man också känna igen skrivna ord, ha en bra hörförståelse och kunskaper på diskursnivå (Pennington & Bishop, 2009). Läsförmåga kräver effektiva och snabba förbindelser mellan visuella stimuli, d.v.s. tryckta ord, och deras fonologiska motsvarigheter (Plaza, 2003). Olika processer har olika roller i ordläsningsförmåga (Lipka, 2017). Även benämning kan predicera läsförmåga. Det här diskuteras i mer detalj i kapitel 1.5.

Pseudoord är ord som inte betyder någonting, men som bygger på riktiga ord, exempelvis pseudoordet ”tjev” som bygger på ordet ”tjuv”. Läsning av pseudoord baserar sig på fonologiska färdigheter i större grad än läsning av riktiga ord (Van den Broeck & Geudens, 2012). Läsning av pseudoord i slutet av förskolan är en faktor som kan förutsäga läskunskaper i slutet av årskurs 1 bättre än bokstavsbenämning kan (Speece, Mills, Ritchey & Hillman, 2003).

Det finns skillnader mellan att läsa ord i en lista, i en sammanhängande text och i en text där meningarna kommer i en slumpmässig ordningsföljd. I en studie med amerikanska fjärdeklassare visades att det finns ett starkt samband mellan läshastighet och textförståelse (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin & Deno, 2003). För starka läsare är det främst förståelseprocesser som bidrar till läsflyt, d.v.s. de kan läsa en text som har ett sammanhang snabbare än en text utan sammanhang. Svaga läsare har däremot mindre nytta av kontext vad gäller läsflyt (Jenkins m.fl., 2003).

Enligt resultaten i en longitudinell studie av Lipka (2017) med 477 deltagare sker förändringar i utvecklingen av läsflyt, så att olika mått påverkar läsflytet på olika sätt vid olika tidpunkter. Fonologisk avkodning är den mest signifikanta variabeln som predicerar läsflyt i årskurs 2–6 (Lipka, 2017). Syntaktisk medvetenhet samt arbetsminne för ord och siffror bidrar till att förutspå ordläsningsflyt i alla årskurser, men inte lika

mycket som fonologisk avkodning gör. Verbalt arbetsminne är en stark prediktor för läsflyt i årskurs 2–3 (Lipka, 2017). I årskurs 4 är verbalt arbetsminne inte längre en stark prediktor för läsflyt och i årskurs 5 är det inte längre en prediktor alls (Lipka, 2017). I årskurs 6 kan verbalt arbetsminne igen predicera läsflyt. Det här antyder att olika komponenter av arbetsminne bidrar till ordläsningsförmåga på olika sätt hos olika åldersgrupper (Lipka, 2017).

Ortografi är principerna för stavning. Om ett språks ortografi är ljudenlig kallas den ytlig, medan språk vars ord inte skrivs som de låter har djupare ortografier. I sådana språk där de flesta fonem har samma stavning i alla ord där de förekommer, såsom finska och italienska, tar det mindre tid för barn att lära sig att läsa (Seymour, Aro & Erskine, 2003) och skriva (Seymour m.fl., 2003; Treiman, 2017). Svenskan är ortografiskt djupare än t.ex. finska och italienska, men ytligare än t.ex. engelska och danska (Seymour m.fl., 2003). Ju djupare ett språks ortografi är, desto större variation förekommer hos personer som börjar lära sig att läsa. Ett väsentligt antal engelsk- och danskspråkiga barn kan ännu inte läsa efter flera månader i skolan (Seymour m.fl., 2003). Att lära sig läsa och skriva är också mer komplicerat i språk med komplexa stavelsestrukturer. Språk med komplexa stavelsestrukturer är t.ex. svenska och engelska, medan t.ex. finska och italienska har enkla stavelsestrukturer (Seymour m.fl., 2003).

1.4 Skrivförmåga

För att bli en bra läsare och skribent behövs många förmågor, men en viktig färdighet som behövs är förmågan att stava enskilda ord. Vid 2–3 års ålder har barn sett både mycket skrift och många teckningar (Treiman, 2017). Vid den åldern verkar barn vara medvetna om att skrift brukar vara liten och mörk, medan teckningar ofta är stora och färggranna. Barn i 2–3 års ålder verkar också veta att text är lineär. Det här innebär alltså att barns tidiga klotter visar tecken på kunskap om skrivning och kan representera ett tidigt steg i skrivutvecklingen (Treiman, 2017).

Vid ungefär 4 års ålder kan barn som ombeds skriva ofta producera igenkännbara symboler från det skriftsystem de har exponerats för och arrangera symbolerna i en linje (Treiman, 2017). Barnen kan i den här åldern också ibland använda de korrekta bokstäverna när de skriver sitt eget förnamn. När de ombeds skriva andra ord kan fyraåringarna dock använda bokstäver som är inkorrekta och fonologiskt orimliga (Treiman, 2017). Den här fasen, där producerad skrift inte motsvarar ljuden i

ordet, kallas prefonologisk skrift. I det här stadiet tenderar barn att använda bokstäver som är frekventa i språket oftare än ovanliga bokstäver. Även digram, d.v.s. kombinationer av två på varandra följande bokstäver, används i proportion till sin frekvens i språket. Barnen i det prefonologiska stadiet har alltså kunskap om de grafotaktiska mönstren i sitt skriftsystem, d.v.s. mönster som involverar bokstävernas ordning (Treiman, 2017). Barn i det prefonologiska stadiet som exponeras för olika skriftspråk kan göra subtila skillnader i skriften de producerar på ett sätt som reflekterar de grafotaktiska skillnaderna mellan de olika skriftspråken. Före barn börjar koppla bokstäver till ljud använder de sina statistiska förmågor för att fånga upp information om grafotaktiska mönster i den skrift de ser (Treiman, 2017). Barn ser både sitt eget namn och alfabetet ofta och de använder därför ofta bokstäver från sitt eget namn när de ombeds skriva andra ord. De här barnens stavningar inkluderar också digram med alfabetisk ordning. Barn lär sig om skriftens yttre form innan de lär sig om dess inre funktion, d.v.s. hur det fungerar för att representera språk. Vid 4 eller 5 års ålder har barn inte ännu lärt sig allting om skriftens yttre form (Treiman, 2017).

Vid 5 eller 6 års ålder börjar barn som har exponerats för alfabetiska skriftsystem inkorporera fonologi i sin stavning (Treiman, 2017). Ord de skriver i den här fasen representerar åtminstone en del av ljuden i ordet. Sådan stavning kallas påhittad stavning (eng. *invented spelling*) eftersom den verkar vara konstruerad av barnet själv snarare än hämtad från minnet (Treiman, 2017). Barns erfarenheter med sitt eget namn kan hjälpa dem att gå från det prefonologiska stadiet till att använda påhittad stavning med fonologiskt inflytande. Det finns studier som visar att barn tenderar att använda den första bokstaven i sitt namn fonologiskt korrekt tidigare än andra bokstäver. Barns långt framskridna kunskap om den första bokstaven i sitt namn kan delvis bero på att föräldrar sannolikt talar med barnet om den här bokstaven och dess karaktärsdrag (Treiman, 2017). Barns kunskap om bokstävernas namn kan hjälpa dem att gå från prefonologisk stavning till fonologisk stavning. Många barn vet t.ex. att ”t” heter /te:/ innan de börjar inkorporera fonologi i sin stavning (Treiman, 2017). Stavningar som innehåller en del fonologiskt lämpliga bokstäver kan inkludera omissioner, substitutioner och tillägg (eng. *intrusions*) av olika orsaker. Även om en del av bokstäverna som barn i den här fasen använder är fonologiskt motiverade är inte alla bokstäver det. Vissa tillägg verkar inte spegla försök att representera ett ljud i ordet. Bokstäver som har hög sannolikhet att användas som tillägg är bokstäver från barnets eget namn eller bokstäver som är frekventa i språket (Treiman, 2017). Fonologisk

medvetenhet i slutet av årskurs 1 är enligt Plaza (2003) den starkaste faktorn för att förutsäga stavningsförmågan i årskurs 2.

Förmågan att symbolisera varje fonem med en rimlig bokstav är inte ändpunkten för stavningsutvecklingen (Treiman, 2017). Det här gäller speciellt sådana språk där ett visst ljud kan stavas på olika sätt i olika ord, såsom engelska och franska. I vissa fall kan det hjälpa barn att beakta ett ords morfologiska struktur eller morfologiskt relaterade ord för att välja mellan olika stavningsalternativ. I andra fall kan det hjälpa att beakta sammanhanget inom ett ord där ett segment finns; det är t.ex. mer sannolikt att dubbel konsonant förekommer i slutet av ett ord än i början av ett ord. Att lära sig att utnyttja sammanhanget för att välja rätt stavningssätt kan vara en lång process (Treiman, 2017).

Det finns olika teorier om stavningsutveckling. Den som enligt Treiman (2017) bäst verkar stödjas av nyare forskning är hennes egen teori som kallas *Integration of Multiple Patterns*, IMP (Treiman & Kessler, 2014). Enligt teorin lär sig barn om två kategorier av mönster: sådana som involverar skriftens yttre form och sådana som involverar skriftens inre form. Med yttre form avses de grafiska symbolerna, medan inre form innebär kopplingarna mellan skrivna symboler och språk. Kopplingar mellan skrivna symboler och lingvistiska enheter kan involvera fonologi, men också morfologi och andra aspekter av lingvistisk struktur (Treiman & Kessler, 2014). Enligt IMP är det mest sannolikt att barn använder en viss stavning när flera mönster stöder dess användning. I IMP betonas att statistisk inlärning har en viktig roll i stavningsinlärningen. Vidare föreslås i IMP att barn börjar lära sig om skriftens visuella form redan i tidig ålder (Treiman & Kessler, 2014).

En del barn har svårigheter med att lära sig läsa och skriva. Svårigheter med läsförståelse kan orsakas av en nedsättning i igenkännandet av skrivna ord, en nedsättning i talförståelse eller båda (Tunmer & Greaney, 2010). Läsare som förstår åldersadekvat text då den högläses, men som har stora svårigheter med att lära sig att avkoda ord trots evidensbaserad instruktion och intervention har dyslexi (Tunmer & Greaney, 2010). Dyslexi är en etiologiskt komplex nedsättning med genetisk grund (Bishop & Snowling, 2004). Barn som senare diagnosticeras med dyslexi kan ha nedsättningar i flera språkliga förmågor redan innan lässtarten (Pennington & Bishop, 2009). Fonologisk avkodning är en förmåga att använda sin kunskap om regelbundna bokstav-ljudkombinationer för att uttala ord man inte har sett tidigare. De flesta barn med dyslexi har nedsättningar i den fonologiska avkodningen, vilket hänger ihop med

svag fonologisk medvetenhet (Pennington & Bishop, 2009). Förhållandet mellan fonologisk medvetenhet och läsning går åt båda hållen. Svag läsförmåga orsakar svag fonologisk medvetenhet och tvärtom (Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012; Pennington & Bishop, 2009). Läsare som kan läsa ord rätt, men har svårigheter med textförståelse har specifika förståelsesvårigheter (Tunmer & Greaney, 2010). Barn med specifika förståelsesvårigheter har oftast ingen nedsättning i fonologiskt processande eller alfabetisk avkodning, men uppvisar svagheter inom ordförråd, morfologi, syntax, diskurs eller förståelse (Tunmer & Greaney, 2010). Läsare som har svårigheter med både ordigenkänning och talförståelse har blandade lässvårigheter (Tunmer & Greaney, 2010). Den största delen av svaga läsare har blandade lässvårigheter. De här barnen har nedsättningar inom fonologiskt processande, ordförråd, morfologi, syntax eller diskurs (Tunmer & Greaney, 2010).

1.5 Samband mellan benämning och läs- och skrivförmåga

Läsning är en språkbaserad förmåga (Kamhi & Catts, 2011). Enligt Kamhi och Catts (2011) är den tydligaste likheten mellan talat och skrivet språk det gemensamma ordförrådet. En likhet mellan bildbenämning och läsning av ord är att man i båda uppgifterna processar fonologi (Valente, Pinet, Alario & Laganaro, 2016). Högläsning av ord sker snabbare än bildbenämning för universitetsstuderande (Valente m.fl., 2016). Från skrivna ord går det snabbare att komma åt fonologiska koder än från bildstimuli, eftersom benämning av bilder kräver ett extra semantiskt steg för igenkänning och identifikation (Valente m.fl., 2016).

I en studie av De Luca, Marinelli, Spinelli och Zoccolotti (2017) undersöktes sjätte- och åttondeklassare med och utan dyslexi. Barnen med dyslexi var långsammare i alla uppgifter med skrivna ord, men de benämnde bilder med ungefär samma hastighet som kontrollbarnen (De Luca m.fl., 2017). I en annan studie har det dock kommit fram att barn med dyslexi vid 13 års ålder har svagare bildbenämningsförmåga vad gäller substantiv än andra barn på samma läsnivå (Nation, Marshall & Snowling, 2001). Enligt Nation m.fl. (2001) beror nedsättningen i benämningsförmåga på svagt fonologiskt processande. Barn med dyslexi i åldern 11–13 år kan benämna signifikant färre bilder av substantiv än kontrollbarn matchade enligt antingen kronologisk ålder eller läsålder (Swan & Goswami, 1997). Det här antyder att deras nedsättning i bildbenämningsförmåga är allvarligare än deras ålder eller läsnivå skulle förutspå (Swan & Goswami, 1997). Även svaga läsare utan dyslexi har en nedsättning i

bildbenämningsförmåga (Swan & Goswami, 1997). De varierande resultaten kan bero på att deltagarna i studien av De Luca m.fl. (2017) hade italienska som modersmål, medan deltagarna i studierna av Nation m.fl. (2001) samt Swan och Goswami (1997) var engelskspråkiga. Alla tre studier använde olika instrument för att mäta benämningsförmåga av substantiv. En betydande skillnad är även att kontrollgruppen i studien av De Luca m.fl. (2017) bestod av jämnåriga barn, medan Nation m.fl. (2001) samt Swan och Goswami (1997) använde barn som var på samma läsnivå som barnen med dyslexi i sina kontrollgrupper.

Det stämmer ändå inte att alla svaga läsare, vare sig diagnosticerade med dyslexi eller med globala nedsättningar, har allvarliga ordhämtningssvårigheter (Swan & Goswami, 1997). Ungefär hälften av de här barnen faller inom variationsvidden för kontrollbarn på en bildbenämningsuppgift (Swan & Goswami, 1997). Barn med dyslexi, men inte svaga läsare utan dyslexi, gör speciellt många benämningsfel på flerstaviga eller lågfrekventa ord, vilket antyder att det finns en fonologisk grund till nedsättningen i bildbenämning hos barn med dyslexi (Swan & Goswami, 1997). Barn med dyslexi har svårigheter specifikt med att återhämta de fonologiska koderna för bekanta bildnamn, utöver ett nedsatt ordförråd (Swan & Goswami, 1997). De fonologiska svårigheterna verkar vara unika för barn med dyslexi och förekommer inte hos svaga läsare utan dyslexi (Swan & Goswami, 1997). Text kan hjälpa att specificera ordens fonologi, eftersom förmågan hos barn med dyslexi att läsa stimulusord verkar vara bättre än deras förmåga att benämna motsvarande bild (Swan & Goswami, 1997). Det här resultatet kan dock vara specifikt för personer med dyslexi över en viss läsnivå och kan vara begränsat till vanliga ord (Swan & Goswami, 1997).

Bildbenämning, snabb benämning och bokstavsbenämning har samband med utvecklingen av läs- och skrivförmåga, men förutspår olika delområden av läs- och skrivförmågan (Berg m.fl., 2014). Enligt Berg m.fl. (2014) kan bildbenämning förutspå senare läsförståelse, -hastighet och -noggrannhet. Snabb benämning i förskolan kan förutspå ordavkodningsförmåga i årskurs 1 (Schaars m.fl., 2017) och läshastighet i årskurs 2 (Berg m.fl., 2014). Bokstavsbenämning kan enligt Berg m.fl. (2014) förutspå rättskrivningsförmåga men kan inte ensam förutspå läshastighet eller -noggrannhet. Ett barn som i förskoleåldern har svårigheter med både bildbenämning och snabb benämning har större risk för läs- och skrivsvårigheter i andra klass än ett barn som har svårigheter på bara det ena området (Berg m.fl., 2014). Fonologisk medvetenhet, benämningshastighet och morfologisk eller syntaktisk förmåga i slutet av årskurs 1 kan

självständigt predicera stavningsförmågan i slutet av årskurs 2 (Plaza, 2003). En fjärdeklassares prestation i snabb seriell benämning (SSB) har en stark korrelation med läsflyt i olika språk med varierande ortografisk konsekvens, enligt en studie där deltagarnas modersmål var kinesiska, engelska eller finska (Georgiou, Aro, Liao & Parrila, 2016). Prestation i SSB är enligt Lipka (2017) en faktor som bidrar till ordläsningflyt i årskurs 2–5, men i årskurs 6 är prestation i SSB inte längre en stark prediktor. Georgiou m.fl. (2016) föreslår att orsaken till att prestation i SSB har ett samband med läsflyt beror på seriellt processande och artikulation, eftersom fonologiska och ortografiska processer hade mycket lite att göra med förhållandet mellan prestation i SSB och läsflyt. I samma studie visades att det inte finns något signifikant samband mellan prestation i SSB och stavning (Georgiou m.fl., 2016).

1.6 Syfte

Det har gjorts undersökningar om ett eventuellt samband mellan bildbenämning och läsförmåga hos personer med dyslexi, men inte hos typiskt utvecklade barn (Budd m.fl., 2011; Kambanaros m.fl., 2013). Därtill har undersökningarna ofta använt benämning av substantiv och det saknas information om ett eventuellt samband mellan verbbenämning och läs- och skrivförmåga. Syftet med avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos första-, andra-, tredje- och femteklassare. Därtill undersöktes skillnader mellan flickor och pojkar. Målgruppen var barn som går i finlandssvenska skolor.

2 Metod

Den här undersökningen är en del av ett fyraårigt utvecklingsprojekt, som har som målsättningar att utveckla och stärka forskningsbaserad kunskap om inlärningssvårigheter i finlandssvenska skolor och daghem, fortbilda utbildningspersonal samt att utveckla verktyg för att kartlägga och stödja läsning, språk och uppmärksamhet hos elever (InLärning och Stöd, ILS-projektet, 2015–2018). Fokusområden för projektet är dels läsning, skrivning och benämning och dels koncentration och uppmärksamhet. Projektet drivs av Niilo Mäki-institutet som har ansökt om och beviljats etiskt tillstånd för projektet från den etiska nämnden vid Jyväskylä universitet. Alla kommuner och skolor som kontaktades gav tillstånd till att delta i undersökningen. Projektet finansieras av Svenska kulturfonden, Svenska folkskolans vänner och Stiftelsen Brita Maria Renlunds minne.

I samband med ILS-projektet omarbetas och normeras två bedömningsmaterial, *Nopean sarjallisen nimeämisen testi* (Ahonen, Tuovinen & Leppäsaari, 2003) och *Toimintonimeämistesti* (Neitola, 2005), för finlandssvenskt bruk. *Toimintonimeämistesti* är ett opublicerat finskt verbbenämningstest för vuxna som har utarbetats av Matti Laine, professor i psykologi vid Åbo Akademi, och dåvarande logopedistuderande Tarja Neitola vid Uleåborgs universitet. På svenska kommer testen att heta SSB – Test i snabb seriell benämning (SSB; Salmi, Plyhm, Vataja, Risberg & Westerholm, 2019) respektive Verbbenämningstest (VBT, Laine m.fl., 2019). VBT får administreras av talterapeuter och psykologer, medan SSB dessutom får administreras av speciallärare. Testen kommer att kunna användas vid bedömningar av barn med eventuella inlärningssvårigheter. Inom projektet publiceras också Individuell Läsning och Skrivning (ILS-materialet, Risberg m.fl., 2019). Med det här materialet kan finlandssvenska elevers läs- och skrivförmåga kartläggas. SSB, VBT och ILS-materialet publiceras av Niilo Mäki-institutet år 2019.

2.1 Deltagare

I den här tvärsnittsstudien deltog första-, andra-, tredje- och femteklassare från svenskspråkiga skolor i olika kommuner i Finland. Skolorna valdes slumpmässigt från fyra svenskspråkiga områden: Österbotten, huvudstadsregionen, Åland och övriga Finland. Genom det slumpmässiga urvalet valdes skolor i 14 kommuner och två privata skolor, sammanlagt 23 skolor. Sammanlagt deltog 634 barn i studien. Från analyserna uteslöts två enspråkigt finska barn eftersom det inte fanns tillräcklig information om deras språkbakgrund. Det slutliga antalet deltagare i analyserna blev således 632. I Tabell 1 presenteras deltagarnas årskurs- och könsfördelning. Antal deltagare varierar mellan olika test eftersom alla barn inte har undersökts med alla test.

Tabell 1. *Antal deltagare enligt årskurs*

Årskurs	Flickor	Pojkar	Totalt
1	77 (50,7 %)	75 (49,3 %)	152 (100 %)
2	72 (48,6 %)	76 (51,4 %)	148 (100 %)
3	74 (50,0 %)	74 (50,0 %)	148 (100 %)
5	98 (53,3 %)	86 (46,7 %)	184 (100 %)
Totalt	321 (50,6 %)	311 (49,4 %)	632 (100 %)

2.2 Datainsamling

All data som används i avhandlingen har samlats in av logopedistuderande vid Åbo Akademi och forskare vid Niilo Mäki-institutet. Data från årskurs 1, 2 och 3 samlades in år 2016 och data från årskurs 5 samlades in år 2017. Deltagarna i den här studien har blivit testade med VBT, SSB och ILS-materialet. I ILS-materialet ingår uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord. Barnen testades enskilt i ett utrymme med så tysta och lugna omständigheter som möjligt.

Testsituationerna inleddes med SSB, som räckte drygt 10 minuter, varefter samma barn testades med VBT, som räckte ungefär 15 minuter. Ett skilt testtillfälle ordnades för läs- och skrivtesten. Alla testledare följde ett protokoll med testinstruktioner.

2.3 Instrument

För datainsamlingen användes två verbbenämningstest, VBT i sin helhet och verbbenämningssuppgiften från SSB, samt ILS-materialet för att undersöka läs- och skrivförmåga. VBT, SSB, Läsa ord, Läsa pseudoord och Läsa text distribuerades individuellt, medan Läsa meningar och Skriva ord distribuerades i grupp.

2.3.1 Test i verbbenämning

VBT innehåller 60 svartvita bilder av handlingar som presenteras i svårighetsordning. Barnet instrueras att med ett ord säga vad som händer eller vad någon gör på bilden. Testledaren tar tid från det att hen vänder blad i häftet tills barnet har gett sitt slutgiltiga svar. Deltagaren har 10 sekunder per bild att benämna bilden. Om deltagaren inte svarar rätt inom 10 sekunder får hen ett semantiskt tips och ytterligare 10 sekunder tid att benämna bilden. Om deltagaren svarar fel eller inte svarar alls inom de extra 10 sekunderna får hen ett fonemiskt tips. Det fonemiska tipset är början av målordet.

Deltagaren får poäng för varje bild hen har benämnt rätt antingen inom de första 10 sekunderna eller efter det semantiska tipset. Rätt svar efter det fonemiska tipset ger inga poäng. Poängsumman i VBT innefattar antalet spontant rätta svar och antalet rätta svar efter semantiskt tips, men inte antalet rätta svar efter fonemiskt tips. Eftersom VBT innehåller 60 bilder kan deltagarna få högst 60 poäng. Testet avbryts om barnet svarat fel, också efter semantiskt tips, sju gånger i rad.

2.3.2 Test i snabb seriell benämning

SSB består av åtta deluppgifter: Färger; Siffror; Bokstäver; Föremål; Siffror och bokstäver; Färger, siffror och bokstäver; Verb samt Ord. I varje uppgift finns fem olika stimuli som upprepas 10 gånger i randomiserad ordning och deltagaren benämner dem så snabbt hen kan. I SSB mäts hur lång tid det tar för deltagaren att benämna en serie stimuli samt hur många fel deltagaren gör. Deltagaren uppmanas att vara noggrann och snabb. Före benämningen av nya stimuli kontrolleras att barnet känner till enheterna. Ifall barnet inte kan benämna enheterna rätt lär testledaren barnet de rätta orden. I den här avhandlingen används enbart resultaten från Verb-uppgiften i SSB, vilket är ett underlag med 50 bilder som beskriver vardagliga aktiviteter som benämns så snabbt och noggrant som möjligt.

2.3.3 Test i läsförmåga

Läsförmågan undersöktes med flera olika uppgifter: Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar och Läsa text. I uppgiften Läsa ord finns 150 vanligt förekommande ord som varierar i längd från 2 till 13 bokstäver och ökar i svårighetsgrad. Deltagaren ska läsa så noggrant och snabbt hen kan i 45 sekunder. Deltagaren får poäng enligt hur många av de lästa orden hen har läst rätt på 45 sekunder.

I uppgiften Läsa pseudoord finns 120 pseudoord som varierar i längd från 2 till 14 bokstäver och ökar i svårighetsgrad. Deltagaren ska läsa så noggrant och snabbt hen kan i 45 sekunder. Varje ord som deltagaren har läst rätt på 45 sekunder ger en poäng. Innan den egentliga uppgiften görs en övningsuppgift med tre pseudoord.

Uppgiften Läsa meningar består av 70 meningar av vilka en del stämmer och andra inte. Deltagaren ska kryssa i om meningen är rätt eller fel. Deltagaren uppmanas att arbeta noggrant och snabbt i 120 sekunder. I den här uppgiften ges poäng enligt hur många av de lästa meningarna som deltagaren har svarat rätt på inom 120 sekunder.

I uppgiften Läsa text ska deltagaren läsa en text så snabbt och noggrant hen kan på 60 sekunder. Poäng ges enligt hur många av de lästa orden som deltagaren har läst rätt på 60 sekunder. Uppgiften är årskursspecifik och texterna blir gradvis mer krävande för varje år.

2.3.4 Test i skrivförmåga

I uppgiften Skriva ord dikteras ord som deltagaren får skriva. Orden varierar i längd från 2 till 16 bokstäver och innefattar ord som är svåra att stava på svenska, t.ex. ord

med tje- eller ng-ljud. Varje ord upprepas två gånger. Antal ord ökar med stigande årskurs; årskurs 1 skriver 20 ord, årskurs 2 skriver 30 ord, årskurs 3 skriver 45 ord och årskurs 5 skriver 80 ord. Listans första ord är de samma som på föregående årskurs. Deltagaren får en poäng per rätt stavat ord.

2.4 Analys av data

All data analyserades med statistikprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics 25). I analyserna användes Mann-Whitneys test och Spearmans rangkorrelation. En del av variablerna för de olika testdelarna var inte normalfördelade. Om resultaten för alla årskurser eller könsgropper inte var normalfördelade inom en variabel så användes icke-parametriska test för att analysera könsskillnader inom hela deluppgiften. Effektstorlekarna var små för könsskillnaderna, vilket är orsaken till att resultaten för flickor och pojkar inte analyserades skilt i korrelationsanalyserna.

3 Resultat

Resultaten presenteras enligt deltest och årskurs. Enligt Shapiro-Wilks test var största delen av resultaten i de olika grupperna inte normalfördelade och i parvisa jämförelser var åtminstone den ena variabeln inte normalfördelad. Därför användes icke-parametriska test i de parvisa jämförelserna och i korrelationsanalyserna.

3.1 Resultat av verbbenämningstest

Antalet verb som deltagarna benämnde i VBT ökade successivt för varje årskurs, se Tabell 2. I medeltal benämnde förstaklassarna 32,1 bilder rätt i VBT. När flickornas och pojkarnas resultat jämfördes kom det fram att flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 2150,0$; $p = 0,013$; $r = -0,20$). Andraklassarna benämnde i medeltal 33,8 bilder rätt i VBT och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 1951,5$; $p = 0,010$; $r = -0,21$). I årskurs 3 benämnde deltagarna i medeltal 36,5 bilder rätt i VBT. Flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 2054,5$; $p = 0,009$; $r = -0,22$). I medeltal benämnde femteklassarna 43,5 bilder i VBT och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 3378,0$; $p = 0,020$; $r = -0,17$).

Tabell 2. Resultat i *VBT enligt årskurs och kön*

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	76	33,2	33,5	5,1	19,0–44,0
	Pojkar	74	31,0	31,0	6,1	14,0–46,0
	Totalt	150	32,1	33,0	5,7	14,0–46,0
2	Flickor	72	34,6	35,0	5,1	11,0–44,0
	Pojkar	72	33,0	32,5	5,1	22,0–48,0
	Totalt	144	33,8	34,0	5,2	11,0–48,0
3	Flickor	74	37,6	39,0	5,7	18,0–50,0
	Pojkar	74	35,5	35,0	5,8	22,0–49,0
	Totalt	148	36,5	37,0	5,8	18,0–50,0
5	Flickor	98	44,5	45,0	4,8	32,0–57,0
	Pojkar	86	42,4	42,0	5,7	26,0–53,0
	Totalt	184	43,5	44,0	5,4	26,0–57,0

Tabell 3. *Benämningstid i sekunder i Verb-uppgiften i SSB enligt årskurs och kön*

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	74	63,2	59,6	13,0	42,3–110,3
	Pojkar	74	68,5	66,8	11,7	40,9–100,2
	Totalt	148	65,9	64,5	12,6	40,9–110,3
2	Flickor	72	55,6	53,6	9,9	41,1–88,0
	Pojkar	73	61,3	58,4	13,0	29,0–102,3
	Totalt	145	58,4	56,4	11,9	29,0–102,3
3	Flickor	73	53,0	51,3	9,7	37,5–97,8
	Pojkar	74	56,0	55,0	8,4	39,8–77,6
	Totalt	147	54,5	53,1	9,2	37,5–97,8
5	Flickor	98	43,0	42,0	8,2	31,0–70,0
	Pojkar	86	47,2	46,0	9,2	32,0–78,0
	Totalt	184	45,0	44,0	8,9	31,0–78,0

Deltagarna benämnde bilderna i Verb-uppgiften i SSB snabbare för varje årskurs, vilket presenteras i Tabell 3. I medeltal benämnde förstaklassarna bilderna i Verb-uppgiften på

65,9 sekunder. När flickornas och pojkarnas resultat jämfördes presterade flickorna signifikant bättre än pojkarna ($U = 3529,5$; $p = 0,002$; $r = 0,25$). Andraklassarna benämnde i medeltal verben i SSB på 58,4 sekunder och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 3388,5$; $p = 0,003$; $r = 0,25$). I årskurs 3 benämnde deltagarna i medeltal bilderna av verb på 54,5 sekunder och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 3335,0$; $p = 0,014$; $r = 0,20$). Femteklassarna benämnde i medeltal bilderna i Verb-uppgiften i SSB på 45,0 sekunder och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 5470,5$; $p < 0,001$; $r = 0,26$).

3.2 Resultat av läs- och skrivtest

För varje årskurs läste deltagarna allt fler ord i uppgiften Läs ord, se Tabell 4. Variationsvidden var stor och i årskurs 1 fanns det pojkar som inte läste ett enda ord rätt. I medeltal läste förstaklassarna 31,5 ord i uppgiften Läs ord och när flickornas och pojkarnas resultat jämfördes fanns det ingen signifikant könsskillnad ($U = 3185,5$; $p = 0,272$; $r = 0,09$). Andraklassarna läste i medeltal 46,3 ord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2220,5$; $p = 0,139$; $r = -0,12$). I årskurs 3 läste deltagarna i medeltal 54,1 ord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2890,0$; $p = 0,464$; $r = 0,06$). Femteklassarna läste i medeltal 66,3 ord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 3794,5$; $p = 0,426$; $r = -0,06$).

Tabell 4. Resultat i uppgiften Läs ord enligt årskurs och kön

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	77	30,7	29,0	13,7	8–68
	Pojkar	75	32,3	31,0	14,0	0–65
	Totalt	152	31,5	30,0	13,8	0–68
2	Flickor	70	47,8	47,0	10,9	27–82
	Pojkar	74	44,9	43,0	14,1	13–75
	Totalt	144	46,3	44,0	12,6	13–82
3	Flickor	73	53,6	52,0	11,8	29–78
	Pojkar	74	54,7	53,5	10,7	29–82
	Totalt	147	54,1	53,0	11,2	29–82
5	Flickor	97	67,2	67,0	14,1	33–100
	Pojkar	84	65,2	65,0	15,1	35–105
	Totalt	181	66,3	66,0	14,6	33–105

Antalet pseudoord som deltagarna läste rätt i uppgiften Läsa pseudoord ökade successivt, vilket visas i Tabell 5. Variationsvidden var stor och i årskurs 1 fanns det pojkar som inte läste ett enda pseudoord rätt. I medeltal läste förstaklassarna 26,4 ord i uppgiften Läsa pseudoord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 3212,5$; $p = 0,231$; $r = 0,10$). Andraklassarna läste i medeltal 35,5 pseudoord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2233,5$; $p = 0,121$; $r = -0,13$). Deltagarna i årskurs 3 läste i medeltal 41,0 pseudoord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2898,5$; $p = 0,444$; $r = 0,06$). Femteklassarna läste i medeltal 48,3 pseudoord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 4374,5$; $p = 0,392$; $r = 0,06$).

Tabell 5. Resultat i uppgiften Läsa pseudoord enligt årskurs och kön

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	77	25,8	25,0	10,6	7–58
	Pojkar	75	26,9	27,0	10,9	0–50
	Totalt	152	26,4	26,0	10,7	0–58
2	Flickor	70	36,9	36,5	8,8	22–57
	Pojkar	75	34,2	34,0	10,5	5–61
	Totalt	145	35,5	35,0	9,8	5–61
3	Flickor	73	40,4	40,0	8,9	15–63
	Pojkar	74	41,6	41,0	8,8	21–62
	Totalt	147	41,0	40,0	8,8	15–63
5	Flickor	97	47,7	47,0	10,8	20–75
	Pojkar	84	49,0	51,0	11,2	21–82
	Totalt	181	48,3	48,0	11,0	20–82

Antalet meningar som deltagarna läste rätt i uppgiften Läsa meningar ökade för varje årskurs, se Tabell 6. Variationsvidden var stor och i årskurs 1 fanns det pojkar som inte läste en enda mening rätt. I medeltal läste förstaklassarna 15,0 meningar rätt i uppgiften Läsa meningar och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2432,0$; $p = 0,120$; $r = -0,13$). Andraklassarna läste i medeltal 21,6 meningar rätt och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 1833,0$; $p = 0,011$; $r = -0,22$). I årskurs 3 läste deltagarna i medeltal 26,9 meningar rätt och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 1978,5$; $p = 0,027$; $r = -0,19$). Femteklassarna läste i medeltal 34,8

meningar rätt och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 3028,5$; $p = 0,005$; $r = -0,21$).

Tabell 6. *Resultat i uppgiften Läsa meningar enligt årskurs och kön*

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	77	15,6	15,0	6,4	3–31
	Pojkar	74	14,1	13,0	6,7	0–37
	Totalt	151	15,0	15,0	6,6	0–37
2	Flickor	66	22,9	23,0	5,2	9–38
	Pojkar	74	20,5	21,0	7,0	3–43
	Totalt	140	21,6	22,0	6,3	3–43
3	Flickor	71	27,9	27,0	5,7	16–45
	Pojkar	71	25,9	26,0	5,5	12–44
	Totalt	142	26,9	26,0	5,6	12–45
5	Flickor	94	36,4	36,0	7,9	13–54
	Pojkar	85	33,0	33,0	7,2	5–51
	Totalt	179	34,8	34,0	7,8	5–54

För varje årskurs läste deltagarna allt fler ord i uppgiften Läsa text, se Tabell 7. I medeltal läste förstaklassarna 57,1 ord i uppgiften Läsa text och när flickorna och pojkarna undersöktes fanns det ingen signifikant könsskillnad ($U = 3110,5$; $p = 0,330$; $r = 0,08$). Andraklassarna läste i medeltal 91,6 ord och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 1992,0$; $p = 0,023$; $r = -0,19$). I årskurs 3 läste deltagarna i medeltal 116,6 ord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 2355,5$; $p = 0,226$; $r = -0,10$). Femteklassarna läste i medeltal 147,2 ord och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 3336,5$; $p = 0,036$; $r = -0,16$).

Antalet ord som deltagarna skrev rätt i uppgiften Skriva ord ökade successivt, vilket presenteras i Tabell 8. I medeltal skrev förstaklassarna 10,5 ord rätt i testet Skriva ord och när flickorna och pojkarna undersöktes fanns det ingen signifikant könsskillnad ($U = 2456,5$; $p = 0,142$; $r = -0,12$). Andraklassarna skrev i medeltal 20,5 ord och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 1886,5$; $p = 0,019$; $r = -0,20$). I årskurs 3 skrev deltagarna i medeltal 35,2 ord och flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna ($U = 2001,0$; $p = 0,046$; $r = -0,17$). Femteklassarna skrev i medeltal 63,1 ord och det fanns ingen signifikant könsskillnad ($U = 3786,5$; $p = 0,472$; $r = -0,05$).

Tabell 7. Resultat i uppgiften *Läsa text enligt årskurs och kön*

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	77	56,1	49,0	32,8	9–169
	Pojkar	74	58,2	54,5	30,9	2–159
	Totalt	151	57,1	51,0	31,8	2–169
2	Flickor	69	96,9	94,0	29,0	38–178
	Pojkar	74	86,6	78,5	33,2	19–168
	Totalt	143	91,6	88,0	31,5	19–178
3	Flickor	73	120,4	122,0	34,8	55–254
	Pojkar	73	112,8	112,0	27,4	43–171
	Totalt	146	116,6	116,0	31,4	43–254
5	Flickor	97	151,8	156,0	36,7	54–246
	Pojkar	84	141,9	142,0	34,0	65–229
	Totalt	181	147,2	149,0	35,7	54–246

Tabell 8. Resultat i uppgiften *Skriva ord enligt årskurs och kön*

Årskurs	Kön	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>SD</i>	<i>Min-Max</i>
1	Flickor	77	11,0	13,6	3,7	2–20
	Pojkar	74	10,1	9,5	3,9	1–20
	Totalt	151	10,5	10,0	3,8	1–20
2	Flickor	68	21,8	22,0	4,6	10–30
	Pojkar	72	19,3	19,0	6,4	2–30
	Totalt	140	20,5	21,0	5,8	2–30
3	Flickor	71	36,5	38,0	7,2	19–45
	Pojkar	70	33,8	36,0	8,4	9–44
	Totalt	141	35,2	37,0	7,9	9–45
5	Flickor	95	63,5	65,0	11,0	23–80
	Pojkar	85	62,6	65,0	10,3	34–78
	Totalt	180	63,1	65,0	10,7	23–80

3.3 Samband mellan resultat av verbbenämningstest och läs- och skrivtest

För att analysera om det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga gjordes korrelationsanalyser. I korrelationsanalyserna varierar antalet deltagare eftersom alla barn inte gjorde alla deltest. Resultaten presenteras enligt årskurs.

För årskurs 1 fanns det signifikanta samband mellan resultat i VBT och uppgifterna Läsa ord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord samt mellan resultat i Verb-uppgiften i SSB och uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord. De här resultaten visas i Tabell 9.

Tabell 9. *Sambandet mellan verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivdeluppgifterna för årskurs 1 (Spearman's rho)*

	Läsa ord	Läsa pseudoord	Läsa meningar	Läsa text	Skriva ord
VBT	0,165*	0,143	0,271**	0,245**	0,357***
	<i>n</i> = 150	<i>n</i> = 150	<i>n</i> = 149	<i>n</i> = 149	<i>n</i> = 149
SSB verb	-0,357***	-0,337***	-0,422***	-0,365***	-0,266**
	<i>n</i> = 148	<i>n</i> = 148	<i>n</i> = 147	<i>n</i> = 147	<i>n</i> = 147

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p < 0,001$

För årskurs 2 fanns det signifikanta korrelationer mellan VBT och uppgifterna Läsa text och Skriva ord samt mellan Verb-uppgiften i SSB och uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord. De här sambanden presenteras i Tabell 10.

För årskurs 3 fanns det signifikanta samband mellan VBT och uppgifterna Läsa ord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord samt mellan Verb-uppgiften i SSB och uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord. De här resultaten presenteras i Tabell 11.

Tabell 10. *Sambandet mellan verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivdeluppgifterna för årskurs 2 (Spearman's rho)*

	Läsa ord	Läsa pseudoord	Läsa meningar	Läsa text	Skriva ord
VBT	0,066 <i>n</i> = 140	-0,038 <i>n</i> = 141	0,166 <i>n</i> = 136	0,209* <i>n</i> = 139	0,278** <i>n</i> = 136
SSB verb	-0,198* <i>n</i> = 141	-0,303*** <i>n</i> = 142	-0,365*** <i>n</i> = 137	-0,281** <i>n</i> = 140	-0,272** <i>n</i> = 137

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p < 0,001$

Tabell 11. *Sambandet mellan verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivdeluppgifterna för årskurs 3 (Spearman's rho)*

	Läsa ord	Läsa pseudoord	Läsa meningar	Läsa text	Skriva ord
VBT	0,185* <i>n</i> = 147	0,063 <i>n</i> = 147	0,330*** <i>n</i> = 142	0,370*** <i>n</i> = 146	0,371*** <i>n</i> = 141
SSB verb	-0,401*** <i>n</i> = 147	-0,317*** <i>n</i> = 147	-0,405*** <i>n</i> = 142	-0,460*** <i>n</i> = 146	-0,260** <i>n</i> = 141

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p < 0,001$

För årskurs 5 fanns det signifikanta korrelationer mellan VBT och uppgifterna Läsa ord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord samt mellan Verb-uppgiften i SSB och uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord, Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord. De här sambanden visas i Tabell 12.

Tabell 12. *Sambandet mellan verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivdeluppgifterna för årskurs 5 (Spearman's rho)*

	Läsa ord	Läsa pseudoord	Läsa meningar	Läsa text	Skriva ord
VBT	0,154* <i>n</i> = 181	0,086 <i>n</i> = 181	0,271*** <i>n</i> = 179	0,269*** <i>n</i> = 181	0,265*** <i>n</i> = 180
SSB verb	-0,376*** <i>n</i> = 181	-0,335*** <i>n</i> = 181	-0,433*** <i>n</i> = 179	-0,388*** <i>n</i> = 181	-0,210** <i>n</i> = 180

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p < 0,001$

4 Diskussion

Syftet med avhandlingen var att undersöka om det finns ett samband mellan verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivförmåga hos första-, andra-, tredje- och femteklassare i finlandssvenska skolor. Resultaten i test som mätte verbbenämningssuppgifterna och läs- och skrivförmåga blev successivt bättre för varje årskurs. Samma mönster kan ses i pilotstudierna av Bondén och Ginström (2015) samt Schalin och Sundell (2016). Deras data samlades in i pilotfasen av ILS-projektet under våren 2015 med andra deltagare och i studierna används ålder i stället för årskurs. Sjuåringar presterar bättre i VBT än sexåringar (Schalin & Sundell, 2016) och nioåringar presterar bättre i VBT än åttaåringar (Bondén & Ginström, 2015). Resultaten är även i enlighet med en studie av Salmi (2008), där benämningen av substantiv blev snabbare och mer precis med stigande ålder.

I några av deluppgifterna presterade flickorna signifikant bättre än pojkarna, men könsskillnadernas effektstorlekar var små. I en tidigare studie (Eriksson & Hallqvist, 2012) där flickors och pojkars prestationer i ett verbbenämningstest jämfördes hittades ingen signifikant könsskillnad. Det samma gäller läs- och skrivförmåga (Seymour m.fl., 2003). I den här studien presterade dock flickorna signifikant bättre än pojkarna i alla årskurser i båda verbbenämningssuppgifterna. Det fanns ingen signifikant könsskillnad i någon årskurs i uppgifterna Läsa ord och Läsa pseudoord. I uppgiften Läsa meningar fanns det ingen könsskillnad i årskurs 1, men i årskurs 2, 3 och 5 presterade flickorna signifikant bättre än pojkarna. I uppgiften Läsa text fanns det ingen signifikant könsskillnad i årskurs 1 och 3, medan flickorna presterade signifikant bättre än pojkarna i årskurs 2 och 5. I uppgiften Skriva ord fanns

det ingen signifikant könsskillnad i årskurs 1 och 5, men i årskurs 2 och 3 presterade flickorna signifikant bättre än pojkarna. Eventuellt kan uppgifternas komplexitet påverka hur stora könsskillnaderna är. Det verkar som att flickorna presterade bättre än pojkarna i mer krävande uppgifter.

Variationsvidden var stor för alla läs- och skrivtest. Enligt Seymour m.fl. (2003) är variationsvidden större ju djupare språkets ortografi är, så variationen kan anses vara förväntad för svenskspråkiga barn. Det fanns barn som på våren i årskurs 1 inte läste ett enda ord eller pseudoord eller en enda mening rätt i uppgifterna Läsa ord, Läsa pseudoord och Läsa meningar. I uppgifterna Läsa text och Skriva ord har däremot alla deltagare fått minst en poäng. Att förstaklassarna har klarat av att läsa minst ett ord i en enhetlig text, men inte enstaka ord utan sammanhang, kan bero på att kontexten stöder läsandet (Jenkins m.fl., 2003). För varje årskurs blev medeltalen bättre och efter årskurs 1 var det ingen deltagare som blev utan poäng på någon läs- och skrivuppgift, även om variationen fortsättningsvis var stor.

4.1 Samband mellan verbbenämning och läs- och skrivförmåga

Resultaten visar att det fanns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos finlandssvenska barn. Sambandet mellan bildbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga är i enlighet med tidigare forskning (Berg m.fl., 2014; Georgiou m.fl., 2016; Lipka, 2017; Plaza, 2003; Schaars m.fl., 2017; Swan & Goswami, 1997). I de här tidigare studierna, där ett samband mellan bildbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga har påvisats, har diverse benämningstest och läs- och skrivuppgifter använts. Det är olika språkliga färdigheter som krävs i de olika benämnings-, läs- och skrivuppgifterna, men språklig förmåga av något slag behövs för alla färdigheter som har testats.

I korrelationsanalyserna var nivån av signifikans och effektstorlekarna i allmänhet högre för snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB än för benämning av enstaka bilder i VBT. Korrelationen mellan bildbenämning i VBT och läs- och skrivuppgifter var starkast i uppgiften Skriva ord i årskurs 1 samt i uppgifterna Läsa meningar, Läsa text och Skriva ord i årskurs 3 och 5. Det fanns signifikanta korrelationer mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och alla läs- och skrivuppgifter på årskurs 1, 2, 3 och 5. Sambandet mellan bildbenämning i VBT och uppgiften Läsa ord var signifikant för årskurs 1, 3 och 5, men inte för årskurs 2, medan sambandet mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och Läsa ord var

signifikant för alla årskurser. Korrelationen mellan bildbenämning i VBT och Läsa meningar var signifikant för årskurs 1, 3 och 5, men inte för årskurs 2, medan sambandet mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och Läsa meningar var signifikant för alla årskurser.

Sambandet mellan bildbenämning i VBT och uppgiften Läsa text såväl som sambandet mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och Läsa text var signifikant för alla årskurser. Resultatens riktning i den här studien stämmer överens med en studie av Lipka (2017), enligt vilken resultat i SSB predicerar ordläsningsflyt i årskurs 2–5. I den här studien kan kausalitet dock inte antas eftersom det är en tvärsnittsstudie. Även Georgiou m.fl. (2016) hittade likadana resultat hos fjärdeklassare.

Korrelationen mellan bildbenämning i VBT och Skriva ord, liksom korrelationen mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och Skriva ord var signifikant för alla årskurser. Sambandet mellan prestation i VBT och Skriva ord var något starkare än sambandet mellan prestation i Verb-uppgiften i SSB och Skriva ord. Resultatens riktning i den här studien verkar förenliga med en studie av Plaza (2003), där ett samband mellan benämningshastighet i årskurs 1 och stavningsförmåga i årskurs 2 hittades. I en annan studie (Georgiou m.fl., 2016) fanns däremot inget signifikant samband mellan prestation i SSB och stavning, till skillnad från resultaten i föreliggande studie. Deltagarna i studien av Georgiou m.fl. (2016) hade tre olika modersmål med varierande ortografiskt djup, men svenska var inte ett av de undersökta språken. Alla deltagare gick i årskurs 4, medan deltagarna i den här studien testades i årskurs 1, 2, 3 och 5. I studierna har dessutom olika uppgifter använts för att mäta stavningsförmåga, vilket kan bidra till att ytterligare förklara de motstridiga resultaten. Tilläggas kan även att Georgiou m.fl. (2016) använde den ursprungliga versionen av SSB, som inte innehåller någon verbbenämningssuppgift, medan endast Verb-uppgiften i den finlandssvenska versionen av SSB användes i analyserna i föreliggande studie.

Trots att det fanns ett samband mellan bildbenämning i VBT och de flesta av uppgifterna i ILS-materialet fanns det inget signifikant samband mellan resultat i VBT och förmåga att läsa pseudoord. Det här kan bero på att ordförråd och semantik behövs för de övriga uppgifterna, medan läsning av pseudoord i stället kräver fonologisk medvetenhet (Van den Broeck & Geudens, 2012). Däremot fanns det ett starkt signifikant samband mellan snabb benämning i Verb-uppgiften i SSB och uppgiften Läsa pseudoord. Snabb benämning i verb-uppgiften i SSB hade också överlag ett starkare samband med de olika läsuppgifterna i ILS-materialet än bildbenämning i VBT

hade. Det här kan bero på att SSB och VBT skiljer sig åt i flera avseenden, trots att båda testen undersöker verbbenämning. I VBT får deltagaren i lugn och ro benämna en bild i taget, och om hen inte hittar ordet inom 10 sekunder får hen ett semantiskt tips. I Verbuppgiften i SSB vet deltagaren på förhand vilka ord som ska benämnas, och verben benämns seriellt under tidspress. I VBT har därmed ordhämtning en större roll än i SSB, medan SSB kräver snabbhet i större utsträckning än VBT gör. Det här resultatet är i enlighet med tidigare forskning, enligt vilken både bildbenämning och snabb benämning har samband med utvecklingen av läs- och skrivförmåga, men förutspår prestation på olika läs- och skrivuppgifter (Berg m.fl., 2014). Sambandet mellan snabb seriell benämning och läsflyt kan enligt Georgiou m.fl. (2016) bero på seriellt processande och artikulation, vilka är förmågor som inte behövs i samma utsträckning i VBT.

4.2 Styrkor och begränsningar i studien

Studiens främsta styrka är att samplet är stort och kan anses representera skolbarn i hela Svenskfinland. En begränsning i studien är att data har samlats in av flera olika testledare och det inte kan garanteras att alla testsituationer har varit identiska. Testledarna har dock fått likadana instruktioner för administrering av testen. Vid varje testtillfälle testades barnen först med SSB och sedan med VBT. Eventuellt kan barnen ha varit mindre skärpta vid administreringen av det andra testet. Den här eventuella ordningseffekten kunde ha undvikits genom att variera testens ordningsföljd. Korrelationsanalysernas effektstorlekar var små eller medelstora även för statistiskt signifikanta resultat. Eftersom effektstorlekarna också var små för könsskillnaderna, analyserades könen inte skilt. Ifall korrelationsanalyserna hade gjorts skilt för pojkar och flickor kunde resultaten ha blivit annorlunda.

Deltagarnas språkliga profil har inte beaktats, vilket innebär att det i samplet kan ingå barn med språkliga svårigheter. Samplet motsvarar dock målgruppen, d.v.s. barn som går i vanliga skolor i Svenskfinland. I den här avhandlingen jämfördes inte resultaten mellan enspråkigt svenska, tvåspråkigt svenska-finska eller flerspråkiga barn. Det är sannolikt att barn med olika språkbakgrunder presterar olika på verbbenämningssamt läs- och skrivtest, men det är oklart om sambandet mellan verbbenämningssförmåga och läs- och skrivförmåga ser olika ut.

4.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

I den här studien var syftet att undersöka om det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos första-, andra-, tredje- och femteklassare. Samplet består av finlandssvenska barn från olika regioner i landet och studiens resultat kan således ses som riktgivande för barn i svenskspråkiga skolor i Finland.

Det visade sig att det fanns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga. Resultaten visar att det fanns signifikanta samband mellan verbbenämningsförmåga och förmåga att läsa ord, läsa pseudoord, läsa meningar, läsa text och skriva ord. Sambandet mellan snabb seriell verbbenämning och läsförmåga var starkare än sambandet mellan benämning av enstaka bilder av verb och läsförmåga, medan sambandet mellan benämning av enstaka bilder av verb och skrivförmåga var starkare än sambandet mellan snabb seriell verbbenämning och skrivförmåga. Resultaten i föreliggande studie antyder att personer som läser eller skriver svagare behöver mer tid för att processa i benämningsuppgifter.

Det vore intressant att undersöka om sambandet mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga är olika hos flickor och pojkar i någon fas av utvecklingen. Det vore även intressant att undersöka om det finns skillnader i sambandet mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos en- och tvåspråkiga skolbarn. Ytterligare vore det intressant att undersöka eventuell påverkan av bakgrundsfaktorer som kan predicera läs- och skrivsvårigheter hos finlandssvenska skolbarn, t.ex. socioekonomisk status, hur mycket familjen läser hemma och andra akademiska färdigheter. Därtill vore det intressant att undersöka sambandet mellan prestation i de olika deltesten i SSB och läs- och skrivförmåga.

Referenser

- Ahonen, T., Tuovinen, S., & Leppäsaari, T. (2003). Nopean sarjallisen nimeämisen testi. Jyväskylä: Niilo Mäki Institutet och Haukkarannan koulu.
- Berg, S., Poutanen, M., Kangas, T., Peltomaa, K., Korkman, M., Lahti-Nuutila, P., & Hokkanen, L. (2014). Eri nimeämistaitojen yhteys myöhempiin lukitaitoihin. *Psykologia*, 49(1), 41–63.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858–886.
- Bogka, N., Masterson, J., Druks, J., Fragkioudaki, M., Chatziprokopiou, E. S., & Economou, K. (2003). Object and action picture naming in English and Greek. *European Journal of Cognitive Psychology*, 15(3), 371–403.
- 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, Åbo.
- Budd, M. J., Hanley, J. R., & Griffiths, Y. (2011). Simulating children's retrieval errors in picture-naming: A test of Foygel and Dell's (2000) semantic/phonological model of speech production. *Journal of Memory and Language*, 64(1), 74–87.
- Clark, E. V. (1995). Later lexical development and word formation. I P. Fletcher & B. MacWhinney (Red.), *The handbook of child language* (s. 393–412). Oxford: Blackwell Publishing.
- Davidoff, J., & Masterson, J. (1996). The development of picture naming: Differences between verbs and nouns. *Journal of Neurolinguistics*, 9(2), 69–83.
- De Luca, M., Marinelli, C. V., Spinelli, D., & Zoccolotti, P. (2017). Slowing in reading and picture naming: The effects of aging and developmental dyslexia. *Experimental Brain Research*, 235(10), 3093–3109.
- Dell, G. S. (1986). A spreading-activation theory of retrieval in sentence production. *Psychological review*, 93(3), 283–321.

- Dell, G. S., Schwartz, M. F., & Martin, N. (2004). Testing the interactive two-step model of lexical access: How we do it and why. *Brain and Language, 91*, 69–70.
- Elbro, C., Borström, I., & Petersen, D. K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly, 33*(1), 36–60.
- Eriksson, J. & Hallqvist, E. (2012). Verbbenämning hos svenska barn i åldern 3;6–5;5 år – En studie av prestation av Action Naming Test (Magisteruppsats). Linköping: Institutionen för klinisk och experimentell medicin, Linköpings universitet.
- Foygel, D., & Dell, G. S. (2000). Models of impaired lexical access in speech production. *Journal of Memory and Language, 43*(2), 182–216.
- Georgiou, G. K., Aro, M., Liao C.-H., & Parrila, R. (2016). Modeling the relationship between rapid automatized naming and literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Experimental Child Psychology, 143*, 48–64.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.
- Hadley, P. A., Rispoli, M., & Hsu, N. (2016). Toddlers' verb lexicon diversity and grammatical outcomes. *Language, speech, and hearing services in schools, 47*(1), 44–58.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95* (4), 719–729.
- Kambanaros, M., Grohmann, K. K., & Michaelides, M. (2013). Lexical retrieval for nouns and verbs in typically developing bilingual children. *First Language, 33*(2), 182–199.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2011). Language and reading: Convergences and divergences. I A. G. Kamhi & H. W. Catts (Red.), *Language and reading*

- disabilities* (3. uppl.) (s. 1–24). Essex, United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Laine, M., Neitola, T., Rautakoski, P., Westerholm, J., Salmi, P. & Plyhm, L. (2019). VBT – Verbbenämningstest. Niilo Mäki Institutet.
- Lipka, O. (2017). Reading fluency from grade 2–6: A longitudinal examination. *Reading and Writing*, 30(6), 1361–1375.
- Lund, N. J. & Duchan, J. F. (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (2. uppl.). New York: Prentice Hall.
- 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.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322–352.
- Mätzig, S., Druks, J., Masterson, J., & Vigliocco, G. (2009). Noun and verb differences in picture naming: Past studies and new evidence. *Cortex*, 45(6), 738–758.
- Nation, K., Marshall, C. M., & Snowling, M. J. (2001). Phonological and semantic contributions to children's picture naming skill: Evidence from children with developmental reading disorders. *Language and Cognitive Processes*, 16(2–3), 241–259.
- Neitola, T. (2005). *Toimintojen ja objektien nimeäminen normaalissa ikääntymisessä – Toimintanimeämistestin laatiminen ja normeeraus 50–79-vuotiailla* (Pro gradu-avhandling). Oulun Yliopisto, Suomen kielen, informaatiotutkimuksen ja logopedian laitos, Uleåborg.
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I U. Nettelbladt & E.-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 199–230). Lund: Studentlitteratur.

- Newman, R. S., & German, D. J. (2002). Effects of lexical factors on lexical access among typical language-learning children and children with word-finding difficulties. *Language and Speech, 45*(3), 285–317.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *The Annual Review of Psychology, 60*, 283–306.
- Plaza, M. (2003). The role of naming speed, phonological processing and morphological/syntactic skill in the reading and spelling performance of second-grade children. *Current psychology letters. Behaviour, brain & cognition, 10*(1), 1–7.
- Risberg, A.-K., Vataja, P., Plyhm, L., Lerkkanen, M.-K., Aro, M., Westerholm, J. & Salmi, P. (2019) *ILS – Individuell Läsning och Skrivning*. Kartläggningmaterial för åk 1, 2, 3 och 5.Handledning. Niilo Mäki Institutet.
- Salmi, P. (2008). *Nimeäminen ja lukemisvaikeus: Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma*. (Doktorsavhandling, Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä). Hämtad från <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/19406>
- Salmi, P., Plyhm, L., Risberg, A.-K., Vataja, P. & Westerholm, J. (2019). *SSB – Test i snabb seriell benämning*. Handledning. Niilo Mäki Institutet.
- Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing, 30*(7), 1529–1550.
- Schalin, S. & Sundell, I. (2016). *Verbbenämning hos finlandssvenska sex- och sjuåringar* (Pro gradu-avhandling). Åbo Akademi, Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi, Åbo.
- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskin, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European ortographies. *British Journal of Psychology, 94*, 143–174.
- Speece, D. L., Mills, C., Ritchey, K. D., & Hillman, E. (2003). Initial evidence that letter fluency tasks are valid indicators of early reading skill. *The Journal of Special Education, 36*(4), 223–233.

- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (Red.), *Barn utvecklar sitt språk* (2. uppl.) (s. 57–76). Lund: Studentlitteratur.
- Swan, D., & Goswami, U. (1997). Picture naming deficits in developmental dyslexia: The phonological representations hypothesis. *Brain and Language*, *56*(3), 334–353.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading*, *21*(4), 265–276.
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford: Oxford University Press.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*, 229–243.
- Valente, A., Pinet, S., Alario, F. X., & Laganaro, M. (2016). "When" does picture naming take longer than word reading? *Frontiers in psychology*, *7*, 1–11.
- Van den Broeck, W., & Geudens, A. (2012). Old and new ways to study characteristics of reading disability: The case of the nonword-reading deficit. *Cognitive Psychology*, *65*(3), 414–456.
- Verhoeven, L., van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, *15*(1), 8–25.

Sophie Andersson

Det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga hos 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 det finns ett samband mellan verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga. Sophie Andersson har undersökt sambandet mellan resultat i verbbenämningstest och läs- och skrivuppgifter inom projektet InLärning och Stöd som drivs av Niilo Mäki-institutet. Det finns signifikanta samband mellan verbbenämningsförmåga och förmåga att läsa ord, läsa pseudoord, läsa meningar, läsa text och skriva ord. Sambandet mellan snabb seriell verbbenämningsförmåga och läs- och skrivförmåga är starkare än sambandet mellan benämning av enstaka bilder av verb och läs- och skrivförmåga, säger Andersson.

I tvärsnittsstudien deltog sammanlagt 362 barn från 23 olika skolor runt om i Svenskfinland. Deltagarna undersöktes i årskurs 1, 2, 3 och 5 av logopedistuderande vid Åbo Akademi och forskare vid Niilo Mäki-institutet. I samband med projektet omarbetas och normeras två test som kommer att heta Test i snabb seriell benämning (SSB) respektive Verbbenämningstest (VBT). Inom projektet publiceras också kartläggningmaterialet Individuell Läsning och Skrivning (ILS-materialet). Deltagarna i den här studien undersöktes med SSB, VBT och ILS-materialet.

Ytterligare information fås av:

Sophie Andersson
Logopedistuderande
Logopedi/ Åbo Akademi
0400 340 080
sophie.andersson@abo.fi

Pirkko Rautakoski
Professor i logopedi
02 215 3631
pirkko.rautakoski@abo.fi