



GÖTEBORGS UNIVERSITET
SAHLGRENSKA AKADEMIN

Institutionen för neurovetenskap och fysiologi
Enheten för logopedi

213

**Svensk normering av språkförståelsedelen i Reynell
Developmental Language Scales III för åldrarna 4:6-4:11 år
- gemensam läsning**

Emma Arvidsson
Julianna Köröndi

Examensarbete i logopedi
20 poäng
Vårterminen 2010

Handledare
Carmela Miniscalco
Gunilla Rejnö-Habte Selassie

Svensk normering av språkförståelsedelen i Reynell Developmental Language Scales III för åldrarna 4:6-4:11 år - gemensam läsning

Emma Arvidsson
Julianna Köröndi

Sammanfattning. Huvudsyftet med föreliggande studie var att utföra en svensk normering av språkförståelsedelen i Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III) för åldrarna 4:6-4:11 år. Då testets sektionsordning enligt den brittiska manualen ska ha en stigande svårighetsgrad undersöktes huruvida så var fallet även på svenska. Studien syftade även till att undersöka sambandet mellan testresultat på RDLS III och gemensam läsning i hemmet. Sammanlagt 88 barn och deras vårdnadshavare deltog i studien. Deltagarna rekryterades via kommunala förskolor från Mölndals och Göteborgs Stad. Testresultaten visade att medelvärdet ökade för åldersintervallen 4:6-4:7 och 4:8-4:9 år. Studien visade att sektionsordningen inte hade en stigande svårighetsgrad på svenska och en ändring av sektionsordningen rekommenderas. Inget statistiskt signifikant samband mellan testresultat och gemensam läsning i hemmet kunde påvisas.

Nyckelord: RDLS III, normering, gemensam läsning, språkförståelse.

Abstract. The main purpose of the present study was to collect Swedish norm data for the comprehension scale of the Reynell Developmental Language Scales (RDLS III) for the ages of 4:6-4:11. According to the British manual the degree of difficulty increases gradually and therefore the order of the sections was examined to see whether this was the case in Swedish. The study also examined the relationship between the test results and shared book reading. A total of 88 children and their caregivers participated in the study. The participants were recruited from preschools in Göteborg and Mölndal. The results showed an increase in the mean values of test results for the ages of 4:6-4:7 and 4:8-4:9. The study showed that the sections were not increasing in difficulty and an alteration of the order of the sections is consequently recommended. No significant correlation between test results and shared book reading was found.

Keywords: RDLS III, norm data, shared reading, language comprehension.

För att klara sig i dagens samhälle krävs ett passivt ordförråd på cirka 50 000 ord (Lundberg, 2010). Utan ett så pass omfattande ordförråd har man svårt att klara sig i samhället då vi ständigt överhopas med språklig information från exempelvis skola, tv, radio och tidningar. Nedsatt språkförståelse kan påverka den vardagliga interaktionen med andra människor och kan i vissa situationer resultera i ett funktionshinder tillstånd beroende på omgivningsfaktorer. För att nå en god språklig nivå har varje individ en lång och komplex utvecklingsuppgift framför sig som tar sin början redan i spädbarnsåldern.

Barns språkutveckling sker i ett ständigt samspel mellan barnet och dess omgivning. Språkinläringen ses som en adaptiv process där barnet tar in och lagrar information från olika kommunikativa situationer som det deltar i (Bishop, 1997). Språkinläringen är beroende av att den sociala omgivningen anpassar sig till barnet för att stimulera utvecklingen. Ett flertal biologiska och kognitiva förutsättningar hos barnet samt faktorer i omgivningen spelar en avgörande roll för språkutvecklingen. Delad uppmärksamhet är en sådan avgörande faktor för barnets framtida kommunikation och språkutveckling (Tomasello, 1988). En annan förutsättning är förmågan till perceptuell selektion vilket innebär att barnet kan skilja på olika språkljud. Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens och Lindblom (1992) visade i sin studie att barn redan vid sex månaders ålder föredrog språkljud som användes av personer i barnets närmaste omgivning. Barn kan vid denna tidpunkt även uppmärksamma fonetiska kontraster i barnets modersmål (Bishop, 1997). Ungefär samtidigt utvecklar barnet också förmågan att viljemässigt aktivera minnesrepresentationer av föremål i sin omgivning. Barn kan till exempel börja leta efter en leksak som de har tappat på golvet. De två förmågorna är kända som segmenterings- och kopplingsförmågor och är nödvändiga för att barnet ska kunna associera fonetiska former med olika minnesrepresentationer av föremål och företeelser, det vill säga, inläring av ett ord (Strömquist, 2007).

Ett barn med typisk språkutveckling börjar producera sina första ord mellan nio och 15 månaders ålder. Barns uppbyggnad av sitt ordförråd, fram till cirka 18 månaders ålder, är en långsam process där orden inte är fonetisk stabila. Det här första stadiet brukar kallas för ”de första 50 ordens stadium” (Barret, 1995). Barns tidiga ordförråd påverkas starkt av dess närmaste omgivning och ordförrådet skildrar de aktiviteter som barnet själv deltagit i samt vad vårdnadshavarna väljer att tala om i barnets närhet. Runt 18 månaders ålder börjar den så kallade ordförrådsexplosionen. Från att ha haft en relativt långsam språkutveckling där barnet tillägnat sig runt tre ord per vecka sker en explosionsartad utveckling där barnet tillägnar sig nio ord eller fler i veckan (Bates, Marchman, Thal, Fenson, Dale, Reznich, Reilly & Hartung, 1994). Utvecklingen kan delas in i tre faser där barnets ordförråd ökar i snabb takt. Från den första fasen där barnet behärskar cirka 100 ord till den tredje fasen då barnet har tillägnat sig runt 600 ord i sitt aktiva ordförråd. I alla stadier föreligger en stor skillnad mellan hur många ord barnet förstår och hur många ord barnet producerar. Ett barn som producerar cirka tio ord förstår nästan det femdubbla antalet (Foster, 1990).

Mot slutet av barnets andra levnadsår börjar det producera tvåordsyttranden. Den typiska utvecklingsprofilen gällande flerordsyttranden inleds med en baslinje då barnet börjar lära sig nya ord och böjningsmönster. På det här följer en spurtartad fas som innehåller mycket variation, då barnet stundtals producerar korrekt form eller målord. Efter hand stabiliseras utvecklingen på en hög och jämn nivå och barnet har tillägnat sig berörd språklig kategori. Oavsett om det gäller ordförrådsutveckling eller böjningsmorfologi ser utvecklingen likadan ut (Strömquist, 2007).

Men för att barn ska ha möjlighet att lära sig ett språk och kunna använda språket som ett redskap så måste de först uppnå en viss grad av språkförståelse. När ett barn har börjat producera en grammatisk kategori i sitt språk, exempelvis prepositioner, innebär det att barnet har tillägnat sig berörd kategori och kopplat en innebörd till den. Utan den här kopplingen sker ingen produktion (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1995).

Språkförståelse är emellertid en mycket komplex förmåga och kan således brista på många olika nivåer under tillägnandeprocessen (Golinkoff & Hirsh-Pasek, 1995). Språkförståelse fordrar samarbete mellan specifik lingvistisk kunskap och generell omvärldskunskap och är beroende av flera kognitiva processer (Bishop, 1997). Den särskilda lingvistiska kunskapen är inte heller en enhetlig förmåga utan består av olika delförmågor så som fonologisk, grammatisk, lexikal och pragmatisk förståelse (Nettelblatt & Salameh, 2007).

Fonologisk förståelse innebär förmågan att diskriminera mellan språkljud och att dela upp dem i ljudmässiga beståndsdelar. *Lexikal förståelse* är att kunna förena en ljudsekvens till en bestämd innebörd för att ha möjlighet att känna igen ord och relatera dem till under- och överordnade begrepp (Nettelblatt & Salameh, 2007). Samma ord kan ha olika betydelse beroende på vilken kontext de presenteras i. Det innebär att barnet även måste kunna avkoda relationen mellan orden i en fras för att kunna avgöra betydelsen (Bishop, 1997). *Grammatisk förståelse* är att avkoda komplexa meningar, såsom bisatser, omvänd ordföljd och morfologi. Utöver det fordras även förmågan att avkoda grammatiska sekvenser i realtid. Satser produceras i ett högt tempo och belastar tolkningssystemet som måste bygga satstolkningar i realtid (Bishop, 1997). *Pragmatisk förståelse* innebär att kunna integrera sats- och ordförståelse med den omgivande kontexten och att kunna förstå en annan persons kommunikativa intentioner. Det fordras en kombination av samtliga ovanstående delförmågor för att ett barn ska kunna uppfatta sammanhang och innebörd i språket (Nettelblatt & Salameh, 2007).

Forskningsresultat visar att språkförståelse hos barn är en kritisk prognostisk faktor för språkstörning (Nettelblatt & Salameh, 2007). Barn som uppvisar en nedsatt språkförståelse löper större risk för långvariga språkliga svårigheter som resulterar i ett mer funktionshindrande tillstånd än barn i samma åldersspann som endast har svårigheter med produktion. Risken för kvarstående språklig problematik i tonår och vuxen ålder kan resultera i nedsatt social förmåga och inlärningssvårigheter (Skarakis-Doyle, Dempsey & Lee, 2008).

Enligt Golinkoff och Hirsh-Pasek (1995) finns det tre viktiga anledningar till att undersöka språkförståelse hos barn mer ingående. För det första kan språkförståelsedata ge en tydligare bild av innehållet i ett barns tidiga språkssystem. Det förhåller sig inte nödvändigtvis så att barn spontant producerar en språklig struktur som de har tillägnat sig. Utan en effektiv förståelseanalys är man tvungen att invänta barnets spontana produktion av den önskade språkliga strukturen. Ytterligare en anledning till att undersöka språkförståelse enligt författarna är att analysen kan ge oss möjlighet att få en tydligare bild av hur barn tillägnar sig ett språk. Eftersom förståelse föregår produktion skulle man utan en ingående förståelseanalys inte ha samma möjligheter att studera de olika stegen i språktillägnandeprocessen. En tredje anledning till analys av språkförståelse som Golinkoff och Hirsh-Pasek (1995) tar upp är risken att barnets språkförståelse överskattas på grund av situationsförståelse. I en välbekant miljö kan omständigheterna medföra att man uppfattar att barnet förstår vissa yttranden när det i själva verket inte gör det. Barnet drar nytta av de kontextuella ledtrådar som omger det och kan därmed dra slutsatser om det sagda.

Golinkoff och Hirsh-Pasek (1995) argumenterar också för att man genom undersökning av språkförståelse i en kontrollerad testsituation har möjlighet att uppnå en metodisk kontroll av barnets språkförståelse och därmed kan se vilka grammatiska strukturer i språket barnet förstår. Som framgår av ovanstående är språkförståelse minst lika viktigt att undersöka som språkproduktion men det kan medföra vissa svårigheter. Om ett barn ger felaktig respons på en testuppgift behöver det inte bero på nedsatt språkförståelse utan kan likaväl bero på koncentrationssvårigheter eller ovillighet att delta i testsituationen (Nettelblatt & Salameh, 2007). Därför är det i flera avseenden svårare att bedöma språkförståelse än att bedöma barnets talade språk, då det talade språket kan bedömas direkt med utgångspunkt från barnets produktion. Språkförståelse kan däremot endast bedömas indirekt. Man måste be barnet utföra en handling för att undersöka om det förstår en instruktion. Språkförståelsen undersöks alltså via ett annat beteende vilket innebär att fler förmågor än språkförståelsen kan påverka barnets resultat.

För att identifiera språkförståelseproblematik krävs standardiserade och normerade test på svenska. Dessvärre råder det i dagsläget brist på sådana test. Det är därför önskvärt med tillgång till normerade och standardiserade språktest på svenska både för klinisk verksamhet och forskning (Anastasi & Urbina, 1997). Det föreligger en risk med att använda översatta utländska test och deras ursprungsnormeringar då olika språk skiljer sig åt inom majoriteten av språkliga domäner, resultaten kan således bli missvisande (Hansson & Nettelblatt, 2007). Därför anses det motiverat att normera språkförståelsetest på svenska.

Undersökning av språkförståelse kan bland annat ske genom observation eller formell testning. Det finns ett flertal test som avser mäta språkförståelse, exempelvis TROG-II (Bishop, 2003), Nya SIT (Hellquist, 1989) och RDLS III. Reynell Developmental Language Scales III (Edwards, Garman, Hughes, Letts & Sinka, 1997) är ett testmaterial som används frekvent i främst Storbritannien. Testet används både för bedömning av språklig förståelse och produktion och är standardiserat på 1074 barn i åldrarna 1;0-7 år. Det anses vara praktiskt i den kliniska verksamheten då även små barn med lätthet kan medverka i testsituationen där både välbekanta leksaksföremål och bilder används. RDLS III är till större delen baserat på Bermans tre språkutvecklingsstadier (Edwards, Fletcher, Garman, Hughes, Letts & Sinka, 1999). I Bermans språkmodell anges inga specifika åldrar. Berman anser att man kan befinna sig i två stadier samtidigt under språkutvecklingen. Det första stadiet är universellt och kan gälla alla språk medan de två senare stadierna blir allt mer språkspecifika. I Bermans första stadium är barnets språk kontextberoende och barnets språkförståelse är i hög grad situationsspecifik. Det är en pregrammatisk fas där barnet ofta förstår fler ord än vad det producerar. I Bermans andra stadium börjar barnet utgå mer från språkets form än utifrån kontexten. Barnet förstår och kan uttrycka handlingar som inte enbart går att härleda från situationsförståelse. Barnet tillägnar sig grammatiska strukturer och behärskar reversibla satser. I det här stadiet spelar det talade språkets grammatiska uppbyggnad en mer avgörande roll. Bermans tredje och sista stadium präglas av en ökad syntaktisk komplexitet med ytterligare utbyggnad av barnets ordförråd såväl som diskursutveckling och metalingvistiska kunskaper. Barnet börjar använda grammatiska regler fullt ut och på ett mer flexibelt sätt. Exempelvis kan barnet anta olika perspektiv i sitt berättande. I det tredje stadiet blir den grammatiska förmågan mer språkspecifik och skiljer sig åt mellan olika språk. Barnets språkanvändning börjar mer och mer likna den vuxnes (Berman, 1986).

Den första versionen av RDLS gavs ut 1969 och har sedan dess reviderats 1977 och 1985 efter att förlaget tagit emot synpunkter på RDLS av yrkesverksamma och att det tillkommit ny forskning inom området (Edwards et al., 1999). Den aktuella versionen av RDLS, (RDLS III) är utformad för att testa språkförståelse och produktion hos barn i åldrarna 1:0-7 år där man främst fokuserar på ordförråd och grammatik (Edwards et al., 1997). Testet har ett utvecklingsperspektiv och ger testledaren insikt om vilka aspekter av språket som kan vara problematiska hos det enskilda barnet.

Språkförståelsedelen i RDLS III innehåller 30 föremål samt en bilderbok. Testet består av 62 uppgifter som är indelade i tio sektioner, A-J. Testuppgifterna är dikotoma och poängsätts med en poäng för rätt svar och noll poäng för fel svar. Totalpoäng på RDLS III är 62. De olika sektionerna täcker en mängd områden inom språkförståelse. Testet undersöker ord- och satsförståelse med ökande komplexitet, agent och handling, attribut, lokativa relationer, verb och tematiska roller samt inferens. Testledaren ger, i enlighet med testmanualen, barnet i uppgift att utföra handlingar med föremål eller peka på en bild eller föremål (tabell 2). Enligt Edwards et al. (1999) har sektionerna en stigande svårighetsgrad och därmed ökar uppgifternas språkliga komplexitet ju längre testförloppet fortskrider. För att erhålla goda resultat på en enskild sektion krävs således en integrering av ett antal lingvistiska färdigheter som testas i tidigare sektioner.

Tidigare normeringar av RDLS III på svenska har utförts för åldrarna 2:0-2:5 (Johansson & Nilsson, 2008), 2:6-3:5 (Eriksson & Grundström, 2000; Lindman & Åström, 2000) och 3:6-4:5 (Fält & Jilderös, 2005; Hyltefors & Lindqvist, 2005). Normering av övriga åldrar återstår. En översättning av testblanketten till språkförståelsedelen gjordes av Eriksson och Grundström år 2000 efter godkännande av Susan Edwards, som är en av testkonstruktörerna. Godkännande att använda RDLS III för fortsatt svensk normering erhöles från det brittiska förlaget NFER- Nelson Publishing Company Ltd år 2005.

Testresultaten kan ge kliniskt verksamma logopedier och psykologer en möjlighet att identifiera vilka specifika språkliga domäner som barnet kan ha svårigheter med. Resultatet utgör en viktig del i planeringen av intervention och det bildar ett underlag för vidare testning (Nettelbladt & Salameh, 2007). RDLS III kan även användas för att mäta effekt av behandling, som ett screeninginstrument och som ett test för att mäta den spontana språkutvecklingen hos barn (Edwards et al., 1999).

Under de tre senaste årtiondena har allt fler forskare intresserat sig för hur gemensam läsning i hemmet och inom barnomsorg påverkar barns språkutveckling (Whitehurst & Lonigan, 1998). Den forskning som har bedrivits inom detta fält har framförallt inriktat sig på sambandet mellan gemensam läsning och barns tal-, läs- och skrivförmåga och relativt få studier berör sambandet mellan gemensam läsning och barns språkförståelse. Ett vanligt förekommande tillvägagångssätt för att bedöma förekomst av gemensam läsning är att samla in information från vårdnadshavarna angående läsningsfrekvens (Frijters, Barron & Brunello, 2000).

Vårdnadshavare börjar läsa för sitt barn redan innan barnet har fyllt ett år och man läser tillsammans av ett flertal olika anledningar (Celano, Hazzard, Mcfadden-Garden & Swaby-Ellis, 1998), men det primära skälet för gemensam läsning är att det är en stor källa till nöje för deltagarna (Sonnenschein, Baker, Serpell & Schmidt, 2000). Barns språkförmåga stimuleras på olika sätt vid gemensam läsning, bland annat tillåts barnet bygga upp en stark representation av narrativ struktur med hjälp av den förutsägbarhet som repetition av en favoritbok ger (Brown, 1975).

I en studie av Sénéchal, Cornell och Broda (1995) undersöktes vårdnadshavarnas tillvägagångssätt vid läsning och hur den gemensamma läsningen utvecklades ju äldre barnen blev. Det visade sig att vårdnadshavare började med att benämna saker i samband med läsning, vilket utvecklades till frågor om det benämnda som senare resulterade i en dialog med barnet. Det är således inte enbart frekvens av gemensam läsning som påverkar barnets språkförmåga utan även hur aktivt barnet deltar i läsningen. Dessutom fann författarna att barn som uppvisar intresse för gemensam läsning oftare ställer frågor om betydelsen av skrift och när barnet lärt sig att läsa så spenderar det mer tid med läsning än barn som inte visat samma intresse (Whitehurst & Lonigan, 1998).

I en interventionsstudie av Lonigan och Whitehurst (1998) riktade man sig till barn i förskoleåldern med konstaterad språkförsening. Barnen delades in i tre interventionsgrupper och en kontrollgrupp. Första gruppen fick språklig stimulans genom ökad mängd gemensam läsning i hemmet, den andra gruppen fick ökad mängd gemensam läsning i förskolan och den tredje gruppen fick ökad mängd gemensam läsning både i hemmet och i förskolan. Efter sex veckor såg man att framförallt de barn som fick ökad mängd gemensam läsning i hemmet presterade signifikant bättre på språktest än övriga grupper, inklusive kontrollgruppen där ingen intervention gavs. I en liknande studie som riktade sig till barn i förskoleåldern med språkförsening kunde man visa att efter sex veckors ökad frekvens av gemensam läsning i förskolan presterade barnen bättre inom domänerna språkförståelse och rimförmåga, jämfört med kontrollgruppen (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer & Samwel, 1999).

Som en naturlig följd av att barnet exponeras för böcker och gemensam läsning ökar även barnets ordförråd. När vårdnadshavaren läser tillsammans med sitt barn benämns företeelser och föremål mer frekvent och det språk som används är rikt och varierat (Ninio & Bruner, 1978; Hoff-Ginsberg, 1991). När barnet exponeras för nya ord i samband med läsning ökar barnets ordförråd och studier har visat att barn lär sig cirka två nya ord varje lästillfälle (Sénéchal & Cornell, 1993). Dessutom har en uppföljande studie visat att fyraåringar som aktivt deltar i läsningen förstår och producerar fler ord än barn som deltar passivt (Sénéchal, Thomas & Monker, 1995).

Det är få svenska studier som berör sambandet mellan frekvens av gemensam läsning och språkförmåga. Westerlund och Lagerberg (2007) fann dock i sin studie ett positivt samband mellan frekvens av läsning och barns språkproduktion. De barn vars vårdnadshavare uppgav att de läste för sitt barn vid minst sex tillfällen per vecka hade ett större aktivt ordförråd än de som inte uppgav lika hög läsningsfrekvens.

Gemensam läsning kan alltså bidra till en ytterst rik källa av information och möjligheter för barn att lära sig språk. Även om påverkan av gemensam läsning varierar stort beroende på graden av interaktion mellan vuxen och barn förefaller ringa mängd läsning bättre än ingen alls. Som nämnts ovan finns det bevis som indikerar att gemensam läsning är ett sätt att stimulera och öka barns språkförmåga. Vi anser det därför vara motiverat att undersöka om det finns samband mellan hög frekvens av gemensam läsning och god språkförståelse hos svenska förskolebarn.

Syfte och frågeställningar

Huvudsyftet i föreliggande studie är att utföra en svensk normering av språkförståelsedelen i Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III) för barn i

åldrarna 4:6-4:11 år. Då testet enligt den brittiska originalversionen ska ha en stigande svårighetsgrad kommer vi att undersöka om så är fallet även i den svenska versionen eller om sektionernas ordningsföljd behöver ändras för att anpassas till det svenska språket. Studien syftar också till att undersöka eventuella samband mellan testresultat på RDLS III och frekvens av gemensam läsning i hemmet.

Frågeställningarna är:

- Har sektionsordningen i RDLS III i den svenska översättningen en stigande svårighetsgrad för åldrarna 4:6-4:11 år så som i den brittiska normeringen?
- Föreligger det ett samband mellan resultat på RDLS III och frekvens av gemensam läsning i hemmet?

Metod

Deltagare

Deltagarna rekryterades från kommunala förskolor i Mölndals Stad (20 barn) samt från stadsdelarna Frölunda (24 barn), Lundby (20 barn), Härlanda (12 barn) och Centrum (12 barn) i Göteborgs Stad. Kommunerna Göteborg och Mölndal valdes för att få en geografisk spridning samt för att befolkningssammansättningen i så hög grad som möjligt skulle efterlikna den i riket i stort avseende treårig postgymnasial utbildning och medelinkomst. Bornstein och Haynes (1998) och Locke, Ginsborg och Peers (2002) har i sina studier visat att det finns ett samband mellan socioekonomisk status och barns språkförmåga. I riket i stort har 22 procent av befolkningen treårig postgymnasial utbildning och medelinkomsten är 260,7 tusen kronor (SCB, personlig kommunikation, 15 december 2009). Frölunda (21,4%, 213,8 t kr) och Lundby (27,8%, 252,9 t kr) ligger något lägre eller i nivå med riket i stort gällande postgymnasial utbildning och medelinkomst. Härlanda (37,8%, 274,0 t kr), Centrum (45,2 %, 287,5 t kr) och Mölndal (43 %, 293,4 t kr) hamnar över riket i stort (Göteborgs Stad, 2007). Bekvämlighetsurval tillämpades på så vis att förskolorna som tillfrågades om medverkan i studien var lättillgängliga ur transportsynpunkt. Studiens inklusionskriterier bestod i att barnen av vårdnadshavaren skulle bedömas ha (i) normal generell utveckling, (ii) svenska som huvudspråk, samt (iii) normal hörsel. Inklusionskriterierna var desamma som Jilderos och Fält samt Hyltefors och Lindqvist (2005) använde för svensk normering av RDLS III. Inklusionskriterierna valdes för att i så stor utsträckning som möjligt få konsensus mellan de svenska normeringarna samt göra aktuell studie jämförbar med den brittiska standardiseringen. I föreliggande studie definieras huvudspråk som det språk som barnet talar mest och bäst.

Vårdnadshavare till totalt 189 barn tillfrågades om medverkan. Av dessa gav 100 vårdnadshavare sitt medgivande och sex tackade nej till deltagande i studien. Resterande 83 lämnade inte in svarsblanketten. Sammanlagt testades 96 barn då två av de barn vars vårdnadshavare gett sitt medgivande till studien inte själva ville delta i testningen och ytterligare två barn var sjuka vid testtillfället. Åtta barn exkluderades i efterhand på grund av att de ej uppfyllde inklusionskriteriet svenska som huvudspråk. Totalt ingick 88 barn i normeringen, 38 flickor och 50 pojkar.

I enlighet med tidigare svenska normeringar av RDLS III delades barnen in i tvåmånadersintervall där författarnas målsättning var att respektive intervall skulle bestå av cirka 30 barn, det vill säga totalt cirka 90 barn i åldern 4:6-4:11 år. Deltagarna delades in i åldersintervallen 4:6-4:7, 4:8-4:9 och 4:10-4:11 år (tabell 1). Vårdnadshavaren/vårdnadshavarna medverkade i studien genom att svara på frågor om gemensam läsning i hemmet. De frågor som ställdes i enkäten syftade till att undersöka om och hur mycket vårdnadshavarna läste för sina barn.

Tabell 1

Indelning av deltagarna utifrån ålder och kön.

Ålder	Pojkar	Flickor	Totalt
4:6-4:7	23	14	37
4:8-4:9	13	12	25
4:10-4:11	14	12	26
Totalt	50	38	88

Material

Vid normeringen användes språkförståelsedelen i det brittiska testet Reynell Developmental Language Scales III (Edwards et al., 1997) och den till svenska översatta testblanketten av Eriksson och Grundström (2000). I tabell 2 ges en översikt av sektionerna i språkförståelsedelen i RDLS III samt exempel på testuppgifter.

Tabell 2

Översikt av sektionerna i språkförståelsedelen i RDLS III.

Sektion	Svarsform	Exempel
A. Enstaka ord	Peka på föremål	”Var är nallen?”
B. Relation mellan två benämnda objekt	Manipulera föremål	”Lägg nallen på sängen.”
C. Agent och handling	Manipulera föremål	”Gör så att nallen sitter.”
D. Satsdelar	Manipulera föremål	”Gör så att kaninen puttar sängen.”
E. Attribut	Peka på bild	”Visa mig den blåa lådan.”
F. Nominalfraser	Manipulera föremål	”Lägg den längsta röda pennan i lådan.”
G. Lokativa relationer	Manipulera föremål	”Lägg nallen under lastbilen.”
H. Verb och tematiska roller	Peka på bild	”Visa mig: Flickan stänker på pojken.”
I. Ordförråd och komplex grammatik	Peka på bild	”Visa mig: Tjuren blev knuffad.”
J. Inferens	Peka på temabild	”Vem är busig?”

Testningarna utfördes i enlighet med den brittiska manualen samt de ändringar i testblanketten som gjordes av Fält och Jilderos samt Hyltefors och Lindgren (2005). Följande ändringar gjordes 2005 i sektion A där "Börs" hade ersatts med "Väska" och i sektion G hade "Sätt" ersatts med "Lägg". Författarna valde att i sektion C och D använda "Gör så att" istället för "Låt" då man i tidigare normering av Fält och Jilderos (2005) kunnat påvisa att instruktionen "Gör så att" förstås lättare än "Låt". Författarna valde även att byta ut "Rör vid" till "Tar på" i sektion D. Ändringen motiverades genom att man i normeringar av TROG-2 (C. Miniscalco, personlig kommunikation, 25 november, 2009) visat att barn lättare förstår instruktionen "Tar på".

För att undersöka samband mellan testresultat och gemensam läsning i hemmet utformades ett frågeformulär till barnens vårdnadshavare. Frågorna undersökte huruvida de läste för sina barn och i så fall hur ofta det skedde. I tabell 3 presenteras de enkätfrågor som vårdnadshavarna besvarade.

Tabell 3

Enkätfrågor till vårdnadshavarna angående gemensam läsning.

Läser ni tillsammans med ert barn?

• Ja/Nej

Om Ja, hur ofta? (markera endast ett alternativ)

- 6-7 dagar/vecka
- 4-5 dagar/vecka
- 2-3 dagar/vecka
- 1 dag/vecka
- 2-3 dagar/månad
- Mer sällan

Tillvägagångssätt

För att öka samstämmigheten hos testledarna utfördes en pilottestning vardera. Barnen valdes ut via bekvämlighetsurval i stadsdelen Majorna i Göteborgs Stad och uppfyllde samma kriterier som barnen i föreliggande studie. Efter medgivande från vårdnadshavare pilottestades barnen i sin hemmiljö och testningen videoinspelades. Instruktioner gavs i enlighet med den brittiska testmanualen samt tilläggsinstruktionerna utformade av Jilderos och Fält, Hyltefors och Lindgren (2005). Pilotbedömningarna analyserades för att försöka säkerställa ett gemensamt testförfarande och fungerade även som ett övningstillfälle för testledarna.

Initial kontakt togs med rektorer på förskolorna via e-post där en utförlig presentation och information av studien och dess syfte gavs. Därefter kontaktades rektorerna per telefon och vid visat intresse för deltagande i studien bestämdes tid för personalinformation vid respektive förskola. Vid informationstillfället lämnades både skriftlig och muntlig information om studien och dess syfte till personalen. Båda författarna till föreliggande studie deltog vid mötena.

Efter jakande svar till deltagande i studien från rektorer och förskolepersonal informerade personalen om antalet barn i aktuellt åldersintervall. Därefter lämnades information, samtyckesformulär och enkätfrågor ut till förskolepersonal för vidare distribuering till vårdnadshavarna. Inlämningsdatum för samtyckesformulär och enkätfrågor bestämdes tillsammans med förskolepersonal. Vårdnadshavarna gav sitt skriftliga samtycke och ombads att skriftligen svara på frågor om gemensam läsning i hemmet. Efter utsatt datum bokades testdag in efter telefonkontakt med förskolepersonal. Svartsblanketterna samlades sedan in av förskolepersonal som även tillhandahöll testrum. Datainsamling skedde under december 2009-februari 2010. Barnen informerades om testförfarandet och att deltagande var frivilligt. En testledare testade barnen enskilt på förskolan i ett avskilt rum, 44 barn vardera testades. Varje barn testades vid ett tillfälle och tidsåtgången var cirka 15 minuter. I samband med testtillfället kodades testblanketter, samtyckesformulär samt enkätfrågor i avsikt att avidentifiera deltagarna. I föreliggande studie var testledare och författare samma personer.

Statistisk analys/Databearbetning

Vid analys och databearbetning användes datorprogrammet PASW (Predictive Analytics Software) Statistics version 18.0 för Windows. Rådata matades in i PASW. Deskriptiv statistik såsom beräkningar av medelvärde, median, variationsvidd, standardavvikelse och percentilvärden togs fram för normeringsgruppens olika åldersintervall. För att se om normeringsgruppen var normalfördelad jämfördes median med medelvärde. För varje sektion och åldersintervall beräknades det procentuella medelvärdet för att kunna utläsa huruvida sektionerna sjönk i lösningsfrekvens. Spearman-rangkorrelationskoefficient användes för att undersöka kopplingen mellan språkförståelse och gemensam läsning i hemmet. Ett oberoende t-test användes för att undersöka huruvida testledarna hade någon inverkan på testresultaten. Statistisk signifikans bestämdes till $p \leq 0,05$.

Resultat

Normeringen visade att testresultatet på RDLS III för barn i de aktuella åldersintervallen hade ett stigande medelvärde från 4:6-4:9 års ålder. Medelvärdet för 4:10-4:11 åringar hamnade marginellt under medelvärdet för åldersintervallet 4:8-4:9 år. Medelvärdet på sektionerna i de aktuella åldersintervallen visar att sektionerna saknar en konstant stigande svårighetsgrad. Uträkningarna visade att deltagarna fick procentuellt lägre resultat på sektion C (Agent och handling) och F (Nominalfraser) än de efterkommande sektionerna (frågeställning 1). Bland deltagarna i normeringen kunde inget signifikant samband mellan testresultat och frekvens av gemensam läsning i hemmet påvisas (frågeställning 2).

Normering

Tabell 5 redovisar min- och maxvärde, medelvärde, median och standardavvikelse för respektive åldersintervall. Normdata presenteras för åldersintervallen som helhet då ingen signifikant skillnad mellan kön kunde uppmätas. För de två första åldersintervallen 4:6-4:7 och 4:8-4:9 år uppmättes en ökning av medelvärdet med stigande ålder. Medelvärdet för 4:10-4:11 år hamnar marginellt under åldersintervallet 4:8-4:9 år. Median och medelvärde hade närliggande värden i alla åldersintervaller och data kan därför antas vara approximativt normalfördelade.

Tabell 4

Normeringstabell. Min- och maximumvärde, medelvärde, median och standardavvikelse redovisat för varje åldersintervall, för RDLS III.

Värde Ålder	Minvärde	Maxvärde	Medelvärde	Median	Standard- avvikelse
4:6-4:7	41	57	50,4	51	3,4
4:8-4:9	40	59	51,3	52	3,6
4:10-4:11	47	56	51,2	51	2,9

Totalpoäng på RDLS III är 62.

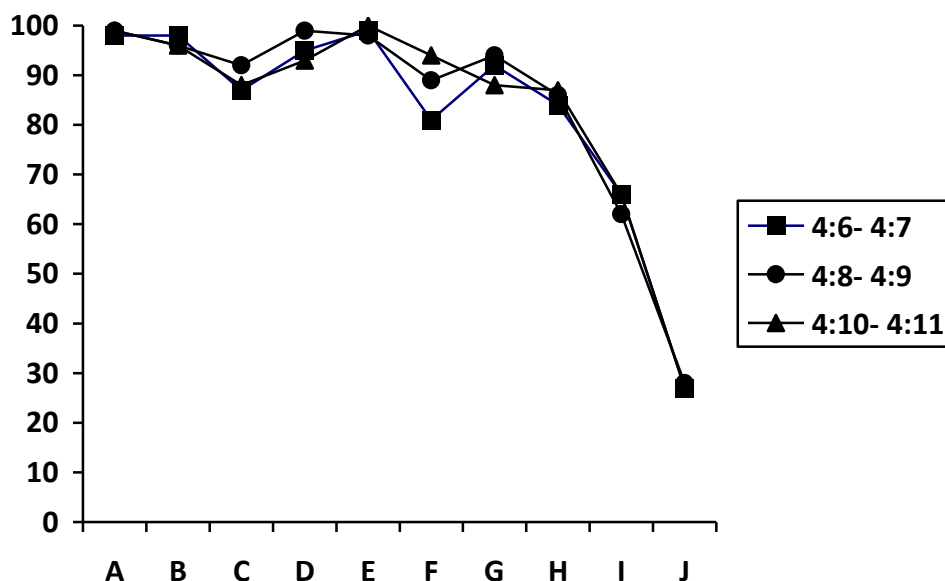
Råpoäng räknades om till percentilvärden för att få möjlighet att jämföra testresultaten med andra test och för att kunna jämföra ett barns testresultat i förhållande till andra barns. Percentilvärden redovisas i tabell 5 och är beräknade för varje åldersintervall i relation till totalpoäng. Percentilvärdena utläses på följande sätt: 5 % av barnen i åldersintervallet 4:6-4:7 år hade en totalpoäng på 44,6 eller lägre. Det innebär att 95 % av barnen i samma åldersintervall hade en högre totalpoäng. På motsvarande sätt kan man utläsa att ett barn i åldersintervallet 4:10-4:11 år som erhöll en totalpoäng på 51 ligger på 50:e percentilen. Det vill säga att 50 % av barnen i samma åldersintervall hade högre totalpoäng. 25:e percentilen motsvarar den 1:a kvartilen, 50:e motsvarar 2:a kvartilen, 75:e motsvarar 3:e kvartilen. 50:e percentilen motsvarar medianen.

Tabell 5

Percentilvärden för totalpoäng uppdelat på åldersintervall för RDLS III.

Perc Ålder	5	10	25	50	75	90	95
4:6- 4:7	45	46	48	51	53	54	56
4:8- 4:9	42	47	50	52	54	54	58
4:10- 4:11	47	47	49	51	54	55	56

I figur 1 redovisas medelvärdena för varje enskild sektion i procent. Samtliga åldersintervall har procentuellt lägre medelvärde på sektion C och F i jämförelse med intilliggande sektioner. I åldersintervallen 4:6-4:7 och 4:10-4:11 visar sektion D på ett procentuellt lägre medelvärde jämfört med efterföljande sektion. Figuren visar att det procentuella medelvärdet sjunker i sektion G till J för samtliga deltagare.



Figur 1. Medelvärde av resultat per sektion i procent uppdelat i de tre åldersintervallen.

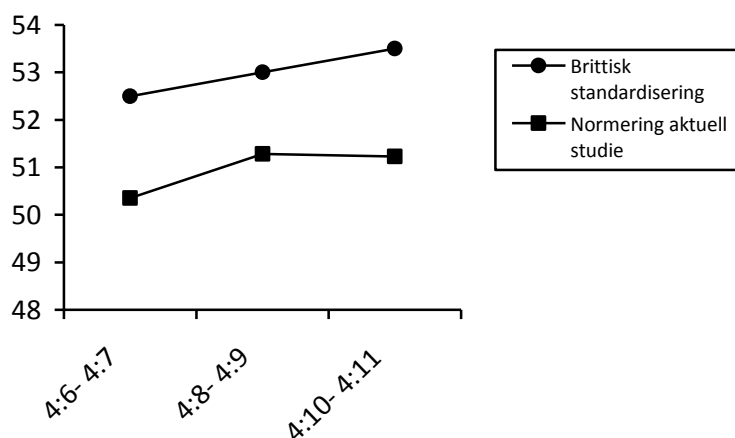
För att ha möjlighet att jämföra ett enskilt barns resultat i de olika sektionerna med data från aktuell åldersgrupp presenteras medelvärden för varje sektion i tabell 6.

Tabell 6

Medelvärde för varje sektion uppdelat i åldersintervall för RDLS III.

Sektioner Ålder	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
4:6-4:7	14,7	5,9	2,6	3,8	4,0	4,0	4,6	4,2	4,6	2,1
4:8-4:9	14,9	5,8	2,8	4,0	3,9	4,4	4,7	4,3	4,3	2,2
4:10-4:11	14,9	5,8	2,7	3,7	4,0	4,7	4,4	4,4	4,7	2,2
4:6-4:11	14,8	5,8	2,7	3,8	4,0	4,4	4,5	4,3	4,6	2,2
Maxpoäng	15	6	3	4	4	5	5	5	7	8

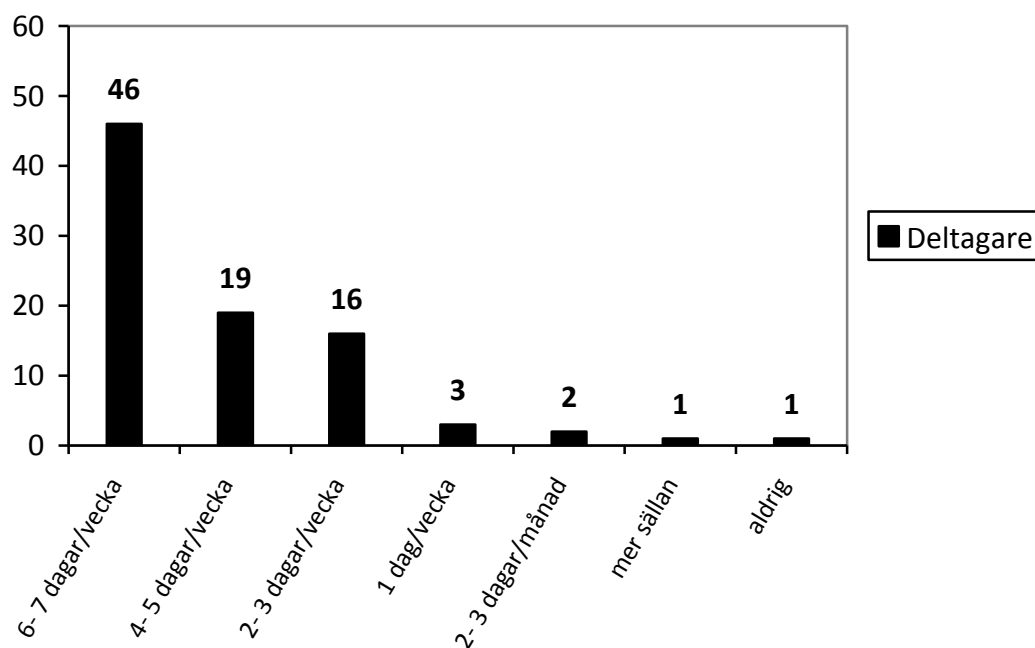
Figur 2 redovisar medelvärdet för totalpoäng i aktuell studie och för den brittiska standardiseringen. Deltagarnas medelvärde i aktuell studie befinner sig under de brittiska deltagarnas medelvärden. Kurvorna följer varandra i det närmaste parallellt.



Figur 2. Medelvärde för totalpoäng i aktuell studie och i brittisk standardisering för varje tvåmånadersintervall.

Frekvens av gemensam läsning

I figur 3 redovisas frekvens av gemensam läsning för aktuell studiers samtliga deltagare. Sammanlagt 65 deltagare uppgav att de läste tillsammans med sina barn 4-7 dagar/vecka. 23 deltagare uppgav att de läste 2-3 dagar/vecka eller vid färre tillfällen.



Figur 3. Frekvens av gemensam läsning för samtliga deltagare (N= 88).

Relation mellan gemensam läsning och testresultat

För att undersöka eventuellt samband mellan testresultat och gemensam läsning i hemmet gjordes en Spearman-rangkorrelationsanalys, icke-parametrisk, då deltagarna delades in i två grupper utifrån läsningsfrekvens där alla frekvensindelningar prövades. Det medförde att grupperna inte blev normalfördelade. Resultaten från ett oberoende t-test visade emellertid inte på någon statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna oavsett frekvensindelning. Den frekvensindelning vars resultat redovisas är 6-7 dagar/vecka gentemot resterande frekvenser, $p=,16$, $t=1,42$.

Effekt av testledare

Testledarnas effekt på testresultatet beräknades genom att det gjordes ett oberoende t-test för medelvärdet på totalpoäng för respektive testledares deltagare. Beräkningen visade att det inte förekom något statistiskt signifikant samband ($p=,46$, $t=,74$) mellan testledare och medelvärdet. Deltagarna som testades av testledare 1 hade följande värden: $M = 51,14$, $s = 3,6$ och testledare 2: $M = 50,61$, $s = 3$.

Diskussion

Medelvärdet för de olika ålderintervallen skiljde sig mindre åt än en råpoäng. I tabell 4 kan man utläsa att åldergrupp 4:8-4:9 år har det högsta medelvärdet på totalpoängen,

en poängs skillnad från de två övriga intervallen. I aktuell studie har en relativt liten grupp deltagare använts i varje intervall och medelvärdet kan därför variera förhållandevis mycket beroende på en enskild deltagares resultat. I åldersintervallet 4:8-4:9 år hade en deltagare 59 poäng på testet vilket är två poäng mer än vad den högst presterande deltagaren i åldersintervallet 4:10-4:11 år hade. Att gruppernas medelpoäng inte ökade i det sista åldersintervallet kan även bero på att samtliga deltagares totalpoäng ligger nära varandra. Utifrån resultaten skulle man kunna konstatera att totalpoängen planar ut ju äldre barnen blir. Det indikerar att testet inte diskriminerar mellan äldre barn på samma sätt som det gör mellan yngre barn. Det är därför av stor vikt att man tolkar resultaten kritiskt.

RDLS III är konstruerat efter Bermans språkutvecklingsstadier (Edwards et al., 1997) där sektion A till och med C är konstruerade efter Bermans första språkstadium. Enligt Berman (1986) är det stadiet universellt och ska kunna appliceras på alla världens språk. Det innebär att resultat för små barn inte skulle skilja sig avsevärt mellan, i det här fallet, de svensktalande och engelsktalande barnen. Sektion D och framåt är konstruerade efter Bermans senare språkstadier som också skall vara språkspecifika. För att kunna undersöka huruvida det finns någon skillnad mellan svenska och engelska i sektion D och påföljande sektioner i testöversättningen hade det varit nödvändigt med de brittiska barnens resultat på de enskilda sektionerna. Tyvärr redovisas inte sådana resultat i den brittiska manualen och en sådan undersökning har därmed inte varit möjlig att genomföra. I aktuell studie har författarna visat att de svenska barnen ligger något under de brittiska barnen i medelvärde. Resultatet skiljer sig från tidigare normeringar (Jilderos & Fält, Hyltefors & Lindgren, 2005; Grundström & Eriksson, 2000) där de svenska barnen legat något över eller i nivå med de brittiska barnens medelvärden. En möjlig förklaring till att deltagarna hamnar något under de brittiska barnen resultatmässigt kan vara att det föreligger en skillnad mellan de två språken som blir tydlig ju äldre barn som testas. Det finns risker med att använda översatta test utan att vara medveten om barns språkutveckling inom de olika språken. Vid användandet av översatta test är det viktigt att kritiskt granska resultaten och även översättningen. Tidig identifikation och intervention kan förbättra prognosen för barn med språkförståelsenedsättningar. Därför är det av stor vikt att det utförs normeringar på språktest (Bishop & Edmundson, 1987).

Edwards et al. (1997) påstår att sektionerna i RDLS III har en stigande svårighetsgrad och beskriver hur kraven som ställs på ett barns lingvistiska förmåga ökar i och med att testet fortskrider. RDLS III är även uppbyggt på Bermans tre språkstadier där Berman poängterar att ett barn kan ha kommit olika långt i sin utveckling inom de olika språkliga domänerna och befinna sig på mer än ett stadium samtidigt. Det är inte tillräckligt att jämföra ett barns totalpoäng på test med en standardisering utan man måste titta ingående på testets sektioner eller block för att kunna dra några användbara slutsatser. Ett barns resultatkurva på ett test kan vara mycket ojämn med höga poäng inom vissa sektioner och låga inom andra. Med utgångspunkt i det här anser författarna att det är viktigt att kunna presentera resultaten på de olika sektionerna separat från totalpoäng för att få en tydlig bild av barnets språkliga förmåga. Det föreligger en klar risk med att endast bedöma barnet utifrån totalpoäng på testet. Ett barn kan ligga nära maxpoäng men ha påfallande låga poäng inom en specifik domän. Tittar man då endast till totalpoäng kan barn som har svårigheter inom endast ett fåtal områden förbises, samtidigt som resultatet inte ger en bild över vilka språkliga områden som utgör

svårigheter för barnet. Därför är det viktigt att presentera medelvärden på varje sektion för att kunna jämföra ett enskilt barns resultat med aktuell data. Trots att Edwards et al. (1997) poängterar att sektionerna har en stigande svårighetsgrad och vikten av att bedöma barn utifrån poäng på varje enskild sektion så redovisas inte den brittiska standardiseringens resultat på de olika sektionerna i manualen, utan endast totalpoäng.

I aktuell studie kunde man se att deltagarna presterade nära maxpoäng i sektionerna A (Enstaka ord), B (Relation mellan två benämnda objekt), D (Satsdelar) och E (Attribut). Det är föga förvånande att deltagarna hamnar så nära maxpoäng i de första sektionerna då RDLS III är utformat för barn från ett års ålder. I föreliggande studie visade resultaten en stigande svårighetsgrad på sektionerna G-J (Lokativa relationer, Verb och tematiska roller, Ordförråd och komplex grammatik och Inferens). Deltagarna presterade märkbart procentuellt lägre på sektion F och C än vad de gjorde på intilliggande sektioner. Samma tendens har kunnat ses i tidigare utförda normeringar av RDLS III där deltagarna också presterat lägre på sektion F och C (Nilsson & Johansson, 2008; Fält & Jilderos, 2005; Hyltefors & Lindqvist 2005; Eriksson & Grundstöm, 2000; Lindman & Åström, 2000). Resultaten utgör en stark indikator för att byta plats på sektionerna i den svenska översättningen av testet. Det är rimligt att anta att sektion F som mäter nominalfraser, som är en språkligt mer belastande sektion, där barnet behöver hålla färger, antal och långa satser i minnet samtidigt, är svårare för barnet än den intilliggande sektion G. Sektion F förefaller ställa högre krav på barnets lingvistiska förmåga och minneskapacitet än vad intilliggande sektion G gör.

Edwards 1997	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Normering 2010	A	B	D	E	G	C	F	H	I	J

Figur 4. Författarnas förslag till ändring i sektionsordningen.

Då deltagarna får procentuellt högre resultat på sektion G än F visar det att sektionerna inte följer en stigande svårighetsgrad för svenska barn. Det här kan dels bero på ovan nämnda lingvistiska belastning men även på eventuella språkliga skillnader mellan svenska och engelska. Det kan möjligtvis vara så att svenska barn lär sig prepositioner tidigare än engelsktalande barn gör. Resultaten i aktuell studie visade att deltagarna fick procentuellt lägre resultat även på sektion C än i intilliggande sektion. Författarna upplevde att det berodde mer på barnets vilja att medverka i den specifika uppgiften och utföra omedd uppgift än svårigheter att förstå instruktionerna. Även sektion D hade i två åldersintervall marginellt lägre lösningsfrekvens än efterföljande sektion. Dock väljer vi att inte föreslå ändring för sektion D då man inte kunde se denna tendens i samtliga åldersintervall.

Oavsett anledning till sämre resultat på vissa sektioner visar aktuell studie tillsammans med tidigare normeringar utförda för svenska barn att sektionerna inte kommer i stigande svårighetsgrad. Författarna föreslår därför att testet bör genomföras i sin helhet för att ge en rättvis bild av barnets språkliga förmåga och att man inte avbryter testningen då barnet misslyckas på en sektion. Författarna vill även föreslå en ändring av sektionsordningen i testet. Resultaten kan visa en begränsning i testets förmåga att diskriminera mellan barn ju äldre de blir då deltagarna hamnade relativt nära maxpoäng

på testet. Det talar för att skillnader mellan åldersintervallen planar ut desto äldre barnen blir och testinstrumentets känslighet minskar.

Författarna fann inte något statistiskt signifikant samband mellan frekvens av gemensam läsning i hemmet och testresultat. Detta skiljer sig från studier som har visat (Lonigan et al., 1999) att gemensam läsning kan spela en betydande roll för barnets språkutveckling. Det kan därför vara angeläget att betona vikten av gemensam läsning för barnets omgivning, exempelvis vårdnadshavare och pedagoger, för att optimera barns möjlighet att utveckla sin språkförståelse. Förskolor har i det här fallet möjlighet att läsa med barn i grupp och kan på så vis engagera barnen i böckerna. I grupper med flera barn har de dessutom tillfälle att lära sig av varandras yttranden samt lära sig turtagningsregler. Barnets möjlighet att stärka sin språkförståelse är av stor vikt, i synnerhet om man har en nedsättning inom det här området.

I föreliggande studie var all information om läsning baserat på enkätuppgifter som vårdnadshavarna egenhändigt fick fylla i. I enkäterna har majoriteten av dessa uppgett att de läser för sitt barn varje eller varannan dag. Vårdnadshavarna fyllde i enkätfrågorna på egen hand och följaktligen är det svårt att kontrollera huruvida uppgifterna är exakta. Social önskvärdhet (McCrae & Costa, 1983) är en faktor som har en stark inverkan på hur man svarar på enkätfrågor. Man tenderar att uppge de sakförhållanden som är socialt önskvärda i samhället. Det kan betyda att man i själva verket inte läser fullt så högfrekvent som man gjort gällande i uppgiftslämnandet. Att det var hela 72 % av alla vårdnadshavare som läste varje eller varannan dag kan peka på att den sociala önskvärdheten har spelat roll i aktuell studie. Det kan antas att vårdnadshavare läser i varierande mängd periodvis för sina barn beroende på hur mycket tid de har till sitt förfogande. Det är därför inte uteslutet att vårdnadshavarna uppgav den läsningsfrekvens som gör sig gällande när de läser som mest frekvent för sina barn. Då kan man följaktligen ifrågasätta enkätens validitet – har enkäten mätt det den avsågs mäta eller blev inverkan av social önskvärdhet så avgörande att validiteten blev komprometterad. En alternativ utformning av enkäten skulle eventuellt kunna öka validiteten.

Språkförståelse är en komplex förmåga som inte bara består av barnets egna förutsättningar och inre drivkrafter utan också av den stimulans som omgivningen förser barnet med. Att läsa tillsammans med sitt barn är inte enbart en trivsamt stund, utan kan också stärka barnets förståelse för de ord och begrepp som förekommer i boken. Det författarna har upptäckt i den här studien är att det är svårt att mäta en generell effekt på språkförståelse beroende på frekvens av gemensam läsning. Ett skäl till mätsvårigheten är att författarna inte själva kan kontrollera hur ofta vårdnadshavaren verkligen läser tillsammans med sitt barn utan får lita på de uppgifter som de uppger, vilka har varit generellt höga. Ytterligare ett skäl till varför det är svårt att mäta en generell effekt på språkförståelse är att gemensam läsning snarare ger upphov till specifik ordkunskap och begreppskunnande som förmodligen är starkt sammanknuten med de böcker man läser tillsammans. Ett alternativt sätt att mäta effekt av gemensam läsning skulle kunna vara att ge en grupp barn en bestämd bok och jämföra exempelvis ordförståelse hos dessa barn för ord som är vanligt förekommande i boken, med ordförståelsen hos en kontrollgrupp. Man kan då testa om barnet förstår ordet och dess innebörd i ett annat sammanhang än vid tillfället för gemensam läsning, för att se om det finns en generaliserande inläring och användning av ordet.

Språkförståelsedelen i RDLS III har för avsikt att mäta barns språkförståelse och följaktligen krävs det att man garanterar att testet mäter det man avser att mäta, det vill säga att testet innehar validitet. För att säkerställa testets validitet i den brittiska versionen användes två andra språkförståelsetest, TROG (Bishop, 1989) och BPVS-II (Dunn, Whetton & Burley, 1997), för att testa en delmängd (107 flickor, 84 pojkar) av de barn som utgjorde normeringsgruppen i den brittiska normeringen. Resultaten visade att språkförståelsedelen i RDLS III korrelerar med de två ovan nämnda testinstrumenten och kan således påstås äga validitet. Då den svenska och brittiska normeringen stämde förhållandevis väl överens kan man dra slutsatsen att inte heller den svenska översättningen av testblanketten har försämrat testets validitet.

Reliabilitet är ett mått som anger tillförlitligheten i mätningar och tester, i det här fallet testledarnas effekt på testresultatet. För att möjliggöra en bedömning av testledarnas effekt på testresultatet utfördes ett oberoende t-test på medelvärdet på totalpoängen för respektive testledares deltagare. Beräkningarna visade att det inte fanns något statistiskt signifikant samband mellan testledare och testresultat. Författarna anser att avsaknaden av signifikant samband kan förklaras av och motivera genomförandet av den samträning och påföljande videoanalys som testledarna utförde innan teststart. För att ytterligare öka den aktuella studiens reliabilitet hade testledarna förslagsvis kunnat testa en delmängd barn varsin gång. Dock var ett sådant förfarandesätt alltför tidskrävande för att kunna genomföras.

Författarna anser att enkätfrågorna var förhållandevis reliabla då inga skattningsskalor förekom utan enbart ja- och nej- svar och tydliga flervalsoalternativ. Det som bland annat kan ha påverkat enkätens validitet var inverkan av social önskvärdhet. Man kan ifrågasätta huruvida enkäten i så fall verkligen har mätt läsningens frekvens.

Enligt Edwards et al. (1997) undersöker RDLS III främst grammatik och ordförråd. Dock bygger språk- och ordförståelse till stor del på förmågan till fonologisk diskriminering. Under normeringens gång uppmärksammades ett antal barn som hade fonologiska svårigheter. Dessa barn hade svårt att uppfatta vanligt förekommande ord så som bord eller docka. Det vore önskvärt med en sektion i testet där fonologisk medvetenhet och diskriminering undersöks på en basal nivå för att uppmärksamma barn med dylika svårigheter.

RDLS III är ett test som är vida använt av logopedier i Storbritannien och är mycket omtyckt på grund av att det med fördel kan användas vid testning av barn i ett till två års ålder. Eftersom RDLS III består av både föremål och bilder blir testet i sig ett kontaktskapande material i testsituationen. Testet förvaras i en stor svart väska och de barn författarna har testat tyckte det var spännande med väskan. Det medförde att barnen gärna medverkade till testning då barnens nyfikenhet väcktes innan testningen påbörjades. Under normeringens gång stötte författarna på lite oklarheter kring rättningen av uppgifterna. I bildmaterialet i sektion H förekommer en uppgift där barnet skall peka på en av fyra bilder där instruktionen lyder: *"Visa mig, fågeln tittar på flickan"*. Författarna upplevde att två av bilderna kunde vara korrekta svarsalternativ då fågeln tittar på flickan på båda bilderna. I manualen ges dock endast poäng för ena bilden. På första bilden tittar fågeln på flickan med kikare och på den andra bilden tittar fågeln på flickan samtidigt som fågeln petar på flickan. Författarna anser att i en eventuellt kommande och reviderad version av testmaterialet borde uppgiften förtydligas genom att byta ut ena bilden. Ytterligare en bedömningssvårighet som uppmärksammades av författarna var i sektion J som behandlar inferens. Sektionen

består av en händelserik bild som utspelar sig på en snabbmatsrestaurang där frågor som: *"Vem får sin mat alldeles strax?"* och *"Vem måste vänta länge på sin mat?"* ställs. Författarna ansåg att man borde ta med i beräkningen att somliga barn sällan eller aldrig befunnit sig i en liknande miljö och därmed inte har lika stora möjligheter att svara rätt på frågorna som ett barn som är bekant med den miljön har. Man kan ställa sig frågande till om det är den mest lämpliga bilden för att mäta inferens hos barn.

RDLS III utgörs som nämnts ovan av både föremål och bilder. Under studiens gång uppmärksammades att vissa barn verkade ha lättare att förstå och utföra givna instruktioner vid de tillfällen barnet fick titta på bilder. Trots att testet enligt Edwards et al. (1997) har en stigande svårighetsgrad upptäcktes barn som hade betydligt sämre resultat i de första sektionerna i testet där föremål användes men som klarade av betydligt mer komplexa uppgifter då de fick se på bilder.

Författarna upplevde testet som något svåradministrerat i början. Testet består av många olika föremål som återkommer i olika sektioner i testet. Efter ett par testtillfällen blev dock författarna vana vid hanteringen och det gick allt snabbare och lättare att administrera. Föremålen som testet består av är små och ömtåliga och klarar inte av att hanteras av barn. Föremålen går lätt sönder om man tappar dem på golvet, en händelse som mycket väl kan förekomma vid testning av barn, speciellt när barnen själva skall hantera föremålen. Utöver ömtåligheten varierar föremålens utseende i olika testväskor. På grund av att uppsättningen av föremål varierar kan det påverka svårighetsgraden, som i sin tur påverkar testets reliabilitet och validitet. Dessutom har ostarna som funnits i de testväskor som använts i aktuell studie inte sett ut som vanligt förekommande svenska ostar. Författarna upplevde att det orsakade problem för vissa barn som i aktuell uppgift ibland frågade efter osten när de blev ombedda att peka på den.

Testmanualen upplevdes stundtals som otydlig och svårläst i sina rättningsangivelser. I sektion J instruerar manualen att alla logiska svar skall poängsättas som korrekt. Om testledaren är osäker på barnets svar skall barnet uppmanas att ge en förklaring. Poäng för korrekt svar ges i de fall då barnets förklaring är logisk. Samtidigt finns det i manualen exempel på korrekta svar med ett tillägg att inga andra svar ska poängsättas som korrekta. Det är även otydligt beskrivet i manualen när och varför man bör avbryta en testning. Information om att avbryta testningen återfinns på två olika sidor i manualen. Först återfinns det i punktform där det inte framgår varför eller exakt när man bör avbryta testningen. Det är först några sidor längre fram i manualen där det framgår tydligare. Där står det att man bör avbryta testningen då ett barn uppenbarligen misslyckas på två på varandra följande sektioner. Dock specificeras det inte ytterligare vad en misslyckad sektion innebär. Det här kan också vara missvisande vid testning på svenska då sektionerna inte alltid kommer i stigande svårighetsgrad, utan varierar. Det vore önskvärt med en mer lättöverskådlig rättningsmanual där man tydligt ger svar på hur och vad som skall poängsättas som korrekt svar.

Ursprungligen översattes testblanketten från engelska till svenska av Eriksson och Grundström (2000) vid den första normeringen av RDLS III, åldersintervallet 2:6-3:5. Vi har valt att följa den ursprungliga översättningen, samt de tillägg, både i testblanketten och i rättningsändringarna, som gjordes av Jilderos och Fält samt Hyltefors och Lindqvist (2005).

Författarna till föreliggande studie uppmärksammade ytterligare en svårighet med översättningen av testblanketten, då somliga barn hade svårt att förstå *"Babyn"*. Exempel på uppgift: *"Babyn puttar på mamman"*. *"Babyn"* uppfattas antagligen av de

flesta som ett engelskklingande ord och kan vara svårt för barn att förstå. Det svenska ordet ”Bebis” skulle kunna vara att föredra i det här sammanhanget.

Vi anser att det finns ett behov av fortsatt normering av RDLS III på svenska för övriga åldrar. Aktuell studie visade att testresultaten på RDLS III föreföll att plana ut ju äldre barnen som testas blir. Det vore därför önskvärt att undersöka huruvida det förhåller sig så även i åldrarna 5-7 år. Om så är fallet minskar testets känslighet för diskriminering mellan äldre barn och det är av stor vikt att vara medveten om en sådan risk vid testning. Då i princip alla hittills utförda normeringar har visat att sektionensordningen inte har en stigande svårighetsgrad vore det önskvärt att slutföra normeringen på resterande åldrar för att kunna se huruvida en ändring av sektionensordningen är nödvändig för att kunna använda testet på svensktalande barn. Det vore även intressant att genomföra en svensk studie där man undersöker om kvaliteten på läsning i hemmet påverkar barnets språkförmåga direkt knutet till det språkliga material som använts i studien.

Referenser

- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing*. Upper Saddle River, New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Bates, E., Marchman, V., Thal, D., Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Reilly, J.S., & Hartung, J. P. (1994). Developmental and stylistic variation in the composition of early vocabulary. *Journal of Child Language*, 21, 85-123.
- Berman, R. A. (1986). A crosslinguistic perspective: morphology and syntax. I P. Fletcher & M. Garman (red:er), *Language acquisition* (2:a upplagan) (ss. 429-447). UK, Avon: Cambridge University press.
- Bishop, D. V. M. (2003). Test for reception of grammar Version 2, TROG-2. Department of experimental psychology, University of Oxford. London: The Psychological Corporation.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. Hove, UK: Psychology press.
- Bishop, D. V. M., & Edmundson, A. (1987). Specific language impairment as a maturational lag: evidence from a longitudinal data on language and motor development. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 442-459.
- Bishop, D. V. M. (1989). Test for the reception of grammar 2nd edition. Cambridge, UK: MRC.
- Bornstein, M. H., & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69, 367-393.
- Brown, A. L. (1975). Recognition, reconstruction, and recall of narrative sequences by preoperational children. *Child Development*, 46, 156-166.

- Celano, M., Hazzard, A., MacFadden-Garden, T., & Swaby-Ellis, D. (1998). Promoting emergent literacy in a pediatric clinic: predictors of parent-child reading. *Children's Healthcare*, 27, 171-183.
- Dunn, L. M., Whetton, C., & Burley, J. (1997). The British picture vocabulary scale 2nd edition. Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Edwards, S., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., & Sinka, I. (1999). Assessing the comprehension and production of language in young children: an account of the Reynell Developmental Language Scales III. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34, 151- 191.
- Edwards, S., Garman, M., Hughes, A., Letts, C., & Sinka, I. (1997). The Reynell Developmental Language Scales III (RDLS). Third edition manual. Windsor: NFER-NELSON Publishing company Ltd.
- Eriksson, L., & Grundström, P. (2000). *Reynell Developmental Language Scales III, språkförståelsedelen. Översättning och normering, samt studie över sambandet mellan testresultat och föräldrars utbildningsnivå*. Opublicerad magisteruppsats i logopedi, Umeå Universitet: Institutionen för klinisk vetenskap, Enheten för logopedi, Umeå.
- Foster, S. (1990). *The communicative competence of young children*. Essex, UK: Harlow Longman.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on pre-readers' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466-477.
- Fält, L., & Jilderö, E. (2005). *Normering av språkförståelsedelen i Reynell Developmental Language Scales III på barn i åldrarna 3:6-4:5 samt studie över könsskillnader*. Opublicerad magisteruppsats i logopedi, Göteborgs universitet: Institutionen för neurovetenskap och fysiologi/logopedi, Göteborg.
- Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (1995). Reinterpreting children's sentence comprehension: Toward a new framework. I P. Fletcher & B. MacWinney (red:er), *The handbook of child language* (ss. 430-461). Oxford, UK. Cambridge, USA: Basil Blackwell Ltd.
- Göteborgs Stad, *Befolkningsstatistik 2007*. Hämtad den 2009-12-15 från <http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf>
- Hansson, K., & Nettelbladt, U. (2007). Bedömning av språklig förmåga hos barn. I U. Nettelbladt & E. Salameh (red:er), *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del I – Fonologi, grammatik, lexikon* (ss. 255- 287). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Hellquist, B. (1989). Nya SIT, Språkligt impressivt test för barn. Malmö: Pedagogisk design.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hyltefors, M., & Lindqvist, Å. (2005). *Normering av språkförståelsedelen i Reynell Developmental Language Scales III på barn i åldrarna 3:6-4:5 samt betydelsen av föräldrars språkbakgrund*. Opublicerad magisteruppsats i logopedi, Göteborgs universitet: Institutionen för neurovetenskap och fysiologi/logopedi, Göteborg.
- Johansson, A., & Nilsson, E. (2008). *Normering av språkförståelsedelen i Reynell Language Scales (III) för barn i åldrarna 2:0-2:5år*. Opublicerad magisteruppsats i logopedi, Umeå Universitet: Institutionen för klinisk vetenskap, Enheten för logopedi, Umeå.

- Kuhl, P., Williams, K., Lacerda, F., Stevens, K., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255, 606-608.
- Lindman, M., & Åström, A-L. (2000). *Reynell Developmental Language Scales III, språkförståelsedelen. Normering och studie över samband mellan barns testresultat och kön respektive typ av barnomsorg*. Opublicerad magisteruppsats i logopedi, Umeå Universitet: Institutionen för klinisk vetenskap, Enheten för logopedi, Umeå.
- Locke, A., Ginsborg, J., & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 3-15.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22, 306-322.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Examination of the relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 263-290.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm, Sverige: Natur och Kultur.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 882-882.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. I U. Nettelbladt & E. Salameh (red:er), *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del I – Fonologi, grammatik, lexikon* (ss. 13-33). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2007). Lexikal utveckling. I U. Nettelbladt & E. Salameh (red:er), *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del I – Fonologi, grammatik, lexikon* (ss. 199-230). Lund, Sverige: Studentlitteratur.
- Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Read, C. (1980). What children know about language: three examples. *Language Arts*, 57, 144-148.
- Sénéchal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related changes in the organization of parent-infant interaction during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317-337.
- Sénéchal, M., Thomas, E. H., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Education Psychology*, 87, 218-229.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28, 360-374.
- Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 39, 54-65.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). Reading is a source of entertainment: the importance of the home perspective for children's literacy development. I K. A. Roskos & J. F. Christie (red:er), *Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives* (ss. 107-124). Mahwah, US: Erlbaum.
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg. (red:er), *Logopedi* (ss.69-83). Polen: Studentlitteratur.

- Tomasello, M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, 10, 69-88.
- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. New York, US: Cambridge University press.
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2007). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child Care, Health and Development*, 34, 257-266.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Bilaga 1

Tabell 7

Normeringstabell för åldrarna 2:0-4:11. Min- och maxvärde, medelvärde, median och standardavvikelse redovisas för varje åldersintervall. Värden för åldern 2:0-2:5 är hämtade från Johansson och Nilsson (2008), 2:6-3:5 är hämtade från Eriksson och Grundström (2001) samt Lindman och Åström (2001), 3:6-4:5 är hämtade från Jilderos och Fält (2005) samt Hyltefors och Lindqvist (2005).

Ålder	Min-värde	Max-värde	Medelvärde	Median	Standard-avvikelse
2:0-2:1	12	42	25,2	25	7,6
2:2-2:3	15	39	28,2	28	7
2:4-2:5	21	44	30,4	27	6,7
2:6-2:7	15	42	33,5	35	6,8
2:8-2:9	17	51	38,8	40	9,4
2:10-2:11	16	49	37,4	40	8,3
3:0-3:1	33	54	42,5	43	6,2
3:2-3:3	36	51	44,8	45	4,4
3:4-3:5	27	53	44,8	46	6,1
3:6-3:7	31	57	45,9	47	5,3
3:8-3:9	28	55	48	50	6,3
3:10-3:11	36	56	48,5	50,5	5,6
4:0-4:1	30	57	49,6	50,5	5,6
4:2-4:3	37	57	50,6	51	3,9

4:4-4:5	42	59	51	51	3,8
4:6-4:7	41	57	50,4	51	3,4
4:8-4:9	40	59	51,3	52	3,6
4:10-4:11	47	56	51,2	51	2,9

Bilaga 2

Tabell 8

Nedan redovisas percentilvärden uppdelat i åldersintervall. Värdet för åldern 2:6-3:5 är hämtade från Eriksson och Grundström (2001) samt Lindman och Åström (2001), 3:6-4:5 är hämtade från Jilderos och Fält (2005) samt Hyltefors och Lindqvist (2005).

Ålder	5:e	10:e	25:e	50:e	75:e	90:e	95:e	100:e
2:0-2:1	-	-	-	-	-	-	-	-
2:2-2:3	-	-	-	-	-	-	-	-
2:4-2:5	-	-	-	-	-	-	-	-
2:6-2:7	-	-	31,25	35	38	-	-	42
2:8-2:9	-	-	32	40	47	-	-	51
2:10-2:11	-	-	31,25	39,5	41,75	-	-	49
3:0-3:1	-	-	36	43	47	-	-	54
3:2-3:3	-	-	42	45	48	-	-	51
3:4-3:5	-	-	41,5	46	49	-	-	53
3:6-3:7	35	38	42	47	50	52	53	57
3:8-3:9	35	39	44	50	53	55	55	55
3:10-3:11	37	39	43	50	53	55	55	56
4:0-4:1	34	43	47	50	52	56	57	57
4:2-4:3	41	46	48	51	53	55	55	57
4:4-4:5	43	46	49	51	54	55	57	59

4:6-4:7	45	46	48	51	53	54	56	57
4:8-4:9	42	47	50	52	54	54	58	59
4:10-4:11	47	47	49	51	54	55	56	56
