



Studiepaket språkstörning moment 1

Språkutveckling och språkstörning

Innehåll

Språkutveckling och språkstörning	3
1. Språk och kognitiva funktioner	3
2. Den typiska språkutvecklingen	4
3. Språkutvecklingens betydelse för läs- och skrivinläringen	8
4. Att utveckla flera språk	10
5. Språkstörning	11
6. Det handlar inte alltid om en språkstörning	15
Vill du veta mer?	16
Referenser	17

En likvärdig utbildning för alla

Hos Specialpedagogiska skolmyndigheten får du stöd när du skapar lärmiljöer som är utvecklande och tillgängliga för alla. Vi erbjuder specialpedagogiskt stöd till skolor och förskolor i hela landet, svarar på frågor och erbjuder fortbildning. Vi driver också specialskolor, fördelar statsbidrag och utvecklar läromedel. Välkommen till Sveriges expertmyndighet inom specialpedagogik.

Studiepaket språkstörning moment 1

Språkutveckling och språkstörning

© Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023

Ansvarig på SPSM: Aya Stehager

Författare: Marika Habbe, Liselotte Maurex, Annelie Westlund

Redaktion: Aya Stehager

Produktion: Liljedal Communication AB och Familjen

ISBN: 978-91-28-15314-0

Artikelnummer: 15314

Språkutveckling och språkstörning

När språket inte utvecklas som förväntat hos barn eller elever finns det anledning att misstänka att det handlar om en språkstörning. Det innebär svårigheter att förstå vad andra säger, att själv prata så att andra förstår eller båda delarna. Språkstörning är en relativt okänd funktionsnedsättning trots att den förekommer hos nästan åtta procent av befolkningen¹.

1. Språk och kognitiva funktioner

Med hjälp av språket synliggör vi vårt tänkande, genom att vi uttrycker det som vi tänker. Men vårt tänkande är också beroende av vårt språk. Språket påverkar både vårt tänkande och vårt sätt att se på världen. Våra tankar och andra mentala processer, som minne och planeringsförmåga, brukar kallas för kognition. En mängd olika kognitiva funktioner är viktiga för språkförmågan.

- Arbetsminnet använder vi för att kortvarigt kunna hålla kvar en viss mängd information i minnet samtidigt som informationen manipuleras eller bearbetas på något sätt. Arbetsminnet är nära kopplat till språkinläring och språkförmåga. Vid inläring behöver vi hinna bearbeta informationen i stunden, samtidigt som vi behöver kunna stänga av andra tankar och annan information som kan tävla om uppmärksamheten.
- Inhibering innebär att undertrycka både impulser och information som inte är viktiga i stunden. Impulser behöver vi kontrollera för att vi exempelvis ska undvika att säga ogenomtänkta saker eller dra förhastade slutsatser. I skolan kan det handla om att inte ropa ut en fråga, utan att räcka upp handen och vänta på sin tur.
- Kognitiv flexibilitet kallas förmågan att kunna byta perspektiv och snabbt anpassa sig till förändrade krav. Skolarbete kräver ofta en förmåga att flexibelt kunna ändra tankesätt, anpassa sig till förändrade omständigheter och göra på ett annat sätt. I samtal och diskussioner behöver vi exempelvis kunna växla mellan att berätta och lyssna.

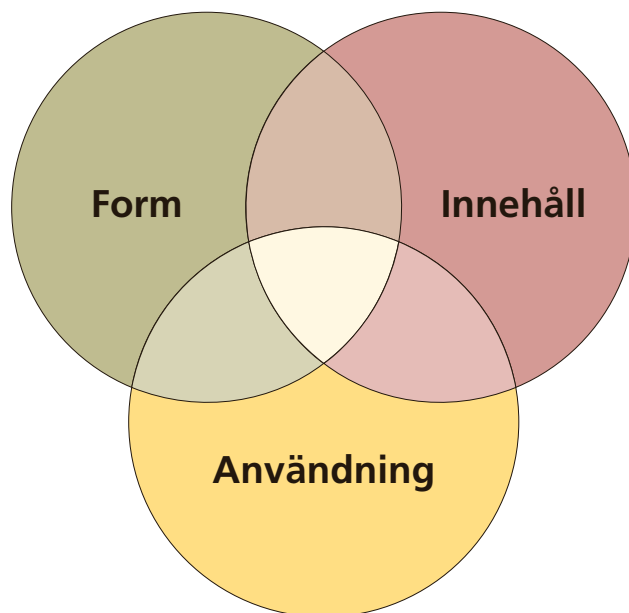
¹ Tomblin, Records, Buckwalter, Zhang, Smith & O'Brien, 1997

2. Den typiska språkutvecklingen

För att barn ska lära sig språk behöver omgivningen involvera dem i ett språkligt samspel. Samtidigt sätter individuella förutsättningar ramar för hur långt denna språkutveckling kan ske, även med hjälp av specifika stödinsatser. På så vis är vårt språk, liksom våra övriga kognitiva förmågor, produkter av både arv och miljö.

Det här avsnittet handlar om hur barns språkutveckling vanligtvis går till, det som kallas för typisk språkutveckling. Barn som utvecklas typiskt behöver inte anstränga sig för att lära sig det eller de språk som personer i omgivningen använder. Barnen lär sig mycket av språket av bara farten, utan att de medvetet tänker på vilka ord eller språkregler de lär sig. Kom dock ihåg att det kan finnas stora skillnader mellan olika barn.

Det finns flera olika sätt att kategorisera och beskriva hur språk är uppbyggda. Ett vanligt sätt är att dela in språket i tre olika områden: form, innehåll och användning². De här områdena samspelar och överlappar varandra. Varje del är viktig och beskriver både hur vi förstår och uttrycker talat och skrivet språk. De delar av språket som handlar om det som vi förstår kallas för impressiv språkförmåga, och de som handlar om det som vi uttrycker kallas för expressiv språkförmåga.



Språkmodell från Bloom & Lahey (1978).

2 Bloom & Lahey, 1978

Form

Språkets form handlar om hur vi lagrar ord i minnet, hur orden uttalas och böjs samt hur vi förstår och sätter ihop meningar av ord, det vill säga fonologi och grammatik.

Barnet uppfattar ord- och meningsgränser långt innan de första egna orden kommer. Barnet kommunicerar också tidigt med egna ljud för att signalera olika betydelser. Språkets form utvecklas från det lilla barnets gnyenden och joller till de första enkla orden i ettårsåldern. Då är uttalet förenklat, ordet ”nalle” kan till exempel uttalas ”lalle”. Uttalet förbättras under förskoleåldern och så småningom utvecklas en medvetenhet om språkets form. Det kan visa sig genom att barnet upptäcker att ord kan rimma, vara olika långa eller innehålla vissa språkljud. I femårsåldern känner barnet igen bokstäver. De flesta barn skriver bokstäver och börjar kunna skriva sitt eget namn. Vid skolstarten kan barnet de flesta språkljuden, på så sätt att barnet både kan uttala och känna igen dem. Att inte riktigt kunna uttala r-, sje- och tje-ljud är vanligt och det behöver inte betyda att det handlar om en språkstörning³.

Ungefär i tvåårsåldern börjar barnet kombinera två ord till korta meningar. När en tvååring till exempel säger ”ha boll!” kan det betyda ”Jag vill ha bollen!”. Så småningom ökar meningslängden och när barnet är ungefär tre år använder det meningar med tre ord. Grammatiska ändelser och böjningar läggs till och småord som prepositionerna ”i” och ”på” kommer därefter. Många barn i förskoleåldern gör grammatiska fel, till exempel att de böjer oregelbundna verb på ett regelbundet sätt, ”jag gådde” istället för ”jag gick”. När barnet är sex år använder det långa meningar. Även inom grammatiken utvecklas en språklig medvetenhet som exempelvis innebär att barnet lär sig uppfatta var i satsen ett ord ska stå för att betydelsen ska bli rätt. Under skolåren tillägnar sig barnet alltmer av vuxenspråkets grammatikregler. Det handlar om grammatiska strukturer som passiv form: ”boken är skriven av ...” och infinitivfraser: ”att skriva en bok”. Det handlar också om förmågan att förstå och använda längre meningar med insprängda bisatser⁴.

Innehåll

Nästa område handlar om språkets innehåll, det vill säga de ord, uttryck och meningar som vi förstår och använder.

Ett litet barn förstår och känner igen välkända ord och enkla instruktioner långt innan det själv använder dem. I ettårsåldern kommer de första orden och därefter utvecklas ordförrådet med i genomsnitt tre ord i veckan.

Man brukar skilja på aktivt och passivt ordförråd. Det aktiva ordförrådet handlar om de ord barnet själv uttrycker och använder. Det passiva ordförrådet består av de ord som ett barn förstår och känner igen och det är större än det aktiva ordförrådet. När barnet använder cirka tio ord förstår det ungefär hundra ord⁵. När ett barn har ungefär femtio ord i sitt aktiva ordförråd inträffar

3 Nettelbladt, 2007a. Nettelbladt, 2007b

4 Håkansson & Hansson, 2007

5 Barret, 1995

det stadium i språkutvecklingen som brukar kallas för ordförrådsexplosionen. Den innebär att barnet ökar takten till nio eller fler ord i veckan⁶. Typiskt är att barnet då ofta frågar vad olika saker kallas.

Ordförrådsutvecklingen sker parallellt med utvecklingen av fonologi och grammatik. Senare under förskoleåldern börjar barnet använda och förstå frågeord, begrepp för till exempel form och storlek, abstrakta begrepp och uttryck för känslor och behov. Barnet lär sig att använda omskrivningar för ord som inte finns i ordförrådet, och kan också skapa nya ord, till exempel ”soffgunga” för ordet ”hammock”. I sexårsåldern börjar barnet alltmer att klara av att lista ut betydelsen av nya ord med hjälp av sammanhanget. Samtidigt börjar barnet att organisera sitt ordförråd på ett nytt sätt, vilket har betydelse för den kommande läs- och skrivutvecklingen.

Vid skolstart förstår de flesta enspråkiga barn ungefär 10 000 ord, men redan här kan skillnaderna i ordförråd vara väldigt stora. Den språkliga stimulans som barnet får hemma och på förskolan påverkar hur många ord som barnet lär sig, men det gör också individuella förutsättningar som rör barnets generella utveckling eller hörsel. Det är viktigt att veta att ordförrådets storlek har en stor betydelse för den fortsatta inläringen. Utgångsläget är ett helt annat för en elev som har ett ordförråd på 10 000 ord vid skolstart, jämfört med en elev som bara behärskar runt 500 ord⁷. Många forskare menar att ett stort och välorganiserat ordförråd är den viktigaste faktorn för skolframgång⁸.

I skolåldern utvecklas språket främst genom att barn och elever läser och skriver text. Ett skolbarn lär sig i genomsnitt cirka 2 000 till 3 000 nya ord på ett år, eller mellan fem och åtta nya ord per dag⁹. En femtonåring som har läst mycket kan ha ett ordförråd på ungefär 50 000 till 70 000 ord. En person som har läst mycket har lättare att ta till sig och förstå innehållet i olika typer av meningar, exempelvis meningar med insprängda bisatser. Ju enklare det blir att förstå det komplexa skriftspråket, desto mer utbyte ger läsningen. Att läsa mycket på egen hand leder till ett ännu större ordförråd. Ordförrådet fortsätter vi att utveckla genom livet. Nya ord tillkommer och nya kopplingar uppstår mellan ord¹⁰.

Användning

Det tredje området handlar om hur vi använder språk för att kommunicera och samspela med andra. Det vill säga hur vi använder ögonkontakt, kroppsspråk och talat och skrivet språk.

För att barn ska kunna utveckla sitt språk måste de få många chanser till samspel med andra. Ett nyfött barn kommunicerar med blickar, leenden och joller. I ett- till tvåårsåldern ägnar sig barnet mycket åt att imitera. Barnet lär sig också att uttrycka önskemål, att använda enkla frågor och så småningom att berätta och att styra leken med tal. Vid tre års ålder klarar barnet att reflektera

6 Bishop, 1997

7 Lundberg, 2010

8 Verhallen & Schoonen, 1998. Vermeer, 2001

9 Nippold, 2006

10 Nettelbladt, 2007b

över talet genom att både reparera sitt eget tal och korrigera eller kommentera andras tal. En treåring kan berätta både påhittade och självupplevda historier. Barnet kan också återge sagor och berättelser¹¹.

Leken ger möjligheter att interagera med andra, och överta andras roller. I leken kan barnet vara polis, lärare eller doktor, vilket tränar barnet in i ett mer formellt språkbruk. Rollekar utmanar också kreativiteten och uppmuntrar barnen att uttrycka sig verbalt och att lösa problem¹².

När lärare deltar i leken kan de stödja språkanvändningen genom att

- ge respons
- uppmuntra barnen att interagera med varandra
- utmana barnen med hjälp av öppna frågor, det vill säga frågeordsfrågor.

Det stimulerar tänkandet och leder till att man för resonemang tillsammans¹³.

Under skolåren får barnet en ökad medvetenhet om att språket används på olika sätt i olika situationer. Barnet lär sig successivt att tolka liknelser och metaforer, underförstådd betydelse, ironi och användning av sociala artighetsfraser. En fyraåring som får höra uttrycket ”skelett i garderoben” tänker kanske på spöken, medan en nioåring kan förstå att uttrycket handlar om något som man inte pratar om, kanske en familjehemlighet¹⁴. Barn lär sig också att förstå uttryckens underliggande betydelse. Uttryck som ”Kan du stänga dörren?” låter som frågor, men är i själva verket uppmaningar.

Den pragmatiska språkförmågan utvecklar vi även i skriftspråket, till exempel genom att vi lär oss att ”läsa mellan raderna”, det vill säga göra inferenser i text. Elever lär sig också att använda olika textgenrer i rätt sammanhang. Genom hela livet utvecklar vi förmågan att kommunicera muntligt och skriftligt i olika situationer och i enlighet med sociala förväntningar¹⁵.

Förmågan att berätta

Senare års forskning visar att förmågan att berätta, den så kallade narrativa förmågan, har särskilt stor betydelse för språkutvecklingen i skolåldern¹⁶. Utvecklingen av den narrativa förmågan är kopplad till läs- och skrivutvecklingen. Den är också kopplad till utvecklingen av självbild och identitet i och med att personliga berättelser är en viktig del i sociala sammanhang¹⁷.

Att berätta ställer stora krav på förmågan att kunna bearbeta språklig information. Förutom de språkliga förmågorna, det vill säga grammatik, semantik och pragmatik, ställs också krav på förmågor som arbetsminne¹⁸ och kognitiv

11 Nettelbladt, 2013

12 Berg, 1992

13 Norling, Sandberg & Almqvist, 2015

14 Nippold, 2006

15 Nettelbladt, 2013

16 Reuterskiöld, Hansson & Sahlén, 2011

17 Singer, 2004. Westby & Culatta, 2016

18 Johnston, 2008

flexibilitet. Dessutom behöver vi kunna ta lyssnarens perspektiv när vi berättar. Det bygger på förmågan att förstå och förhålla sig till att andra kan ha andra tankar, känslor eller avsikter än en själv, något som benämns med det engelska uttrycket ”theory of mind”. Barn föds med förutsättningar att utveckla förmågan till ”theory of mind”. I samspel med andra och med ökad mognad blir barnet allt skickligare på att ta andra människors perspektiv¹⁹.

Vardagsspråk och skolspråk

När vi pratar om barns språkutveckling brukar vi skilja på vardagsspråk och skolspråk. För att klara av att använda ett skolspråk behöver vi ha ett rikt vardagsspråk och ett stort ordförråd att bygga vidare på. I vardagsspråket hör orden och fraserna mer intimt samman med det som vi gör och upplever runt omkring oss, medan skolspråket kännetecknas av att vi pratar och läser om företeelser utanför den egna vardagen.

I skolspråket använder vi också andra ord och begrepp än i vardagsspråket, liksom fler låneord från andra språk. Skolspråket innehåller också betydligt fler nominaliseringar än vardagsspråket, det vill säga att vi använder substantiv för att beskriva handlingar: ”en person som betalar skatt” blir ”en skattebetalare”²⁰.

3. Språkutvecklingens betydelse för läs- och skrivinläringen

Läs- och skrivutvecklingen går hand i hand med den talspråkliga utvecklingen. Redan under de första levnadsåren börjar barn förstå skillnaden mellan att rita och skriva, när de börjar ”låtsasskriva”. Senare utvecklar de förståelsen för att det skrivna språket representerar det talade språket och att språken kan användas i olika syften och sammanhang. Under förskoleåren utvecklar barnet sin medvetenhet om språkets uppbyggnad, vilket ligger till grund för den kommande läs- och skrivutvecklingen.

För att barnet ska kunna utveckla den tekniska delen av läsningen, det vill säga avkodningen och stavningen, behöver det ha förmåga att kunna tolka symboler, att kunna uppfatta och särskilja språkljud, samt att kunna koppla ihop språkljuden med rätt bokstavsbild. Vidare behöver barnet ha tillräckligt med språkförståelse, ordförråd och grammatisk förmåga för att kunna förstå innehållet i en text och kunna skriva. Arbetsminnet spelar också en viktig roll i detta.

Det har visat sig att fonologisk medvetenhet, och framför allt fonemisk medvetenhet, är särskilt viktigt för läsinläringen²¹. Den fonologiska medvetenheten handlar om hur vi uppfattar språkljud, till exempel förmågan att sätta ihop

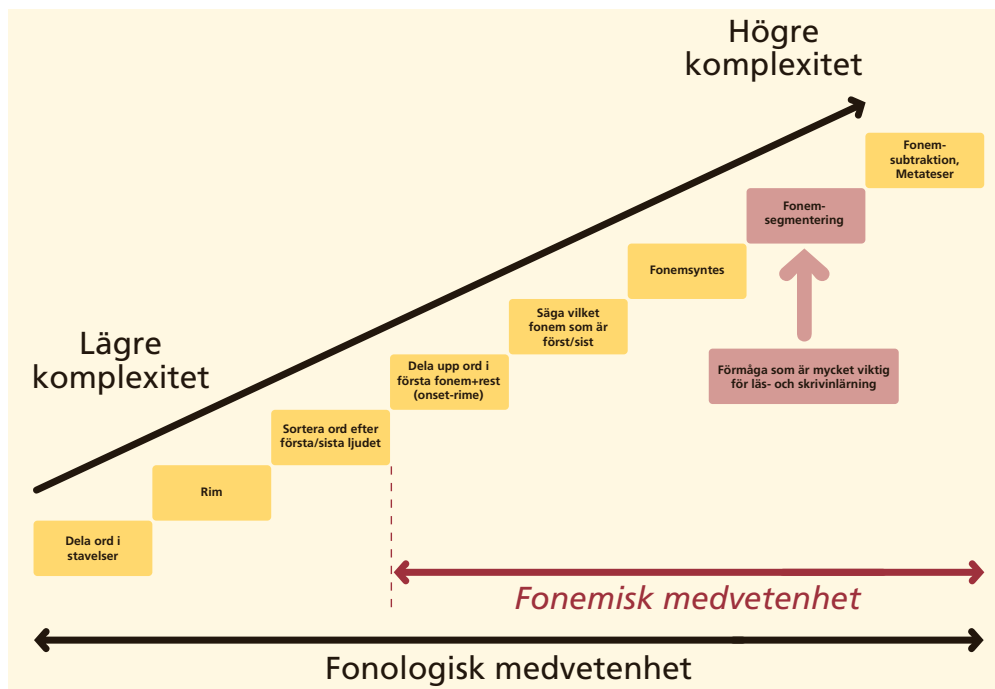
19 Mead, 1934/1962. Marková, 1987

20 Holmberg & Karlsson, 2007

21 Wagner & Torgesen, 1987. Melby-Lervåg, Lyster & Hulme, 2012

Språkutveckling och språkstörning

språkljud till ord eller dela upp ord i språkljud. Fonemisk medvetenhet, som är en del av den fonologiska medvetenheten, handlar om att bli medveten om att ord är uppbyggda av olika språkljud, så kallade fonem. Detta är viktigt för att därefter kunna koppla fonemen till rätt bokstav eller bokstäver.



Utveckling av fonologisk och fonemisk medvetenhet, utifrån Schuele & Boudreau (2008).
Översättning av A. E. Hallin.

Flera olika forskningsstudier har kommit fram till att leken spelar en viktig roll för den framtida läs- och skrivförmågan. Idag läggs mycket fokus i förskolan och förskoleklassen på att introducera spel och pussel med bokstäver eller textinslag för att stimulera ett tidigt intresse för skriftspråket, men det är också viktigt att komma ihåg lekens viktiga roll som pedagogiskt verktyg i språk-, läs- och skrivutvecklingen²².

De flesta ”knäcker läskoden”, det vill säga lär sig ljuda samman ord, även ord som de aldrig har läst förut, i fem- till sjuårsåldern. För att utveckla läs- och skrivförmågan är forskningen idag ense om att det är nödvändigt att använda en ljudmetod där man utgår ifrån de enskilda språkljuden. Eleverna utvecklar successivt förmågan att avkoda långa, komplexa ord, och att läsa korta ord och stavelser som ordbilder. När avkodningen har automatiserats, i tio- till tolvårsåldern, läser elever både för nöjes skull och för att lära sig. Parallellt med detta behöver läraren arbeta med ordförråd, textsamtal och läsförståelsestrategier. Med stöd av sådan undervisning kan eleverna utveckla förmågan att läsa och förstå meningar med insprängda bisatser, underförstådda budskap och metaforer. Förmågan att dra slutsatser av text och att läsa kritiskt utvecklas under tonårstiden.

²² Fast, 2007. Sandberg, 2012. Skoog, 2012

Eleverna utvecklar sitt skrivande parallellt med läsinläringen. När läsningen är flytande, under mellanstadieåren, har de också tillägnat sig de flesta stavningsreglerna. Under tonåren utvecklas skriftspråket snabbt²³. Läs- och skrivförmågan utvecklar vi hela livet, bland annat genom att vi lär oss nya ord, och lär oss att använda och tolka nya skriftspråkliga genrer till exempel vid fortsatta studier eller i yrkeslivet.

4. Att utveckla flera språk

Barn som är flerspråkiga utvecklar språken parallellt. Inläringen av andra språk sker ungefär på samma sätt som när barn lär sig det första språket. Viss forskning visar att det finns fördelar med att vara flerspråkig då de olika språken kan stötta varandra²⁴. Flerspråkiga barn kan ibland bli medvetna om hur språk är uppbyggda snabbare än enspråkiga barn²⁵. Om språken liknar varandra eller inte har betydelse för utvecklingen av språklig medvetenhet, läsning och skrivning²⁶. Det har också betydelse hur mycket barnet har exponerats för språken.

Det är viktigt att komma ihåg två saker: att det tar tid att lära sig språk och att det tar olika lång tid för olika personer. Det finns barn som tar lång tid på sig att lära sig både sitt modersmål och andra språk, medan andra lär sig språken snabbt. Det är flera faktorer som påverkar, som språklig förmåga, motivation och tillgång till språket. Även socioekonomiska faktorer, föräldrars utbildningsnivå och modersmålets status i det sammanhang man befinner sig i spelar roll för språkutvecklingen. Barnets ålder har också betydelse, läs mer om det nedan.

Forskningen om flerspråkighet har i många år undersökt utvecklingen av ordförråd. Man har bland annat kommit fram till att vi lär oss de ord som vi behöver i olika kontexter. Det gör att vi kan olika ord och begrepp på de språk som vi använder i olika sammanhang. Att byta språk och växla mellan språk är naturligt för flerspråkiga barn. Det här kallas för kodväxling och gäller både ord och hela fraser. Det betyder oftast inte att barnet har språkliga svårigheter utan kan snarare ses som tecken på språklig mognad.

Hur vi använder språket i samspel och vad som anses riktigt, skiljer sig också åt mellan kulturer. Det kan till exempel handla om hur vuxna och barn pratar med varandra och hur turtagning i samspel går till, vilket kan påverka möjligheten att anpassa sitt språk till situationen.

Vardagsspråk och skolspråk för nyanlända elever

Det brukar ta i genomsnitt två år att som nyanländ utveckla ett fungerande vardagsspråk, under förutsättning att man exponeras tillräckligt mycket för

23 Nordenfors, 2011. Paul & Norbury, 2012

24 Laloi, 2015

25 Holmström, 2015

26 Bialystok, Majumder & Martin, 2003

det nya språket. Just det kan ibland vara problematiskt. Eleven kanske bara möter andraspråket under timmarna i skolan. Att eleven fortsätter att utveckla modersmålet, så att det inte bara omfattar vardagsspråkets ordförråd, är också viktigt för att kunna lära in det nya språket på en nivå som krävs i skolan. Om eleven bara får undervisning på svenska försvåras utvecklingen av skolspråket, då eleven inte kan ta stöd i modersmålet.

Även om man får tillräcklig stimulans på alla sina språk så tar det lång tid att lära sig ett fungerande skolspråk. Enligt forskningen har det betydelse i vilken ålder en inflyttad person börjar lära sig det nya landets språk²⁷:

- Ankomstålder mellan 5 och 8 år innebär att det tar cirka 3 till 8 år för barnet att nå den nivå som krävs i skolans läsåmnen.
- Ankomstålder mellan 8 och 11 år innebär att samma sak tar cirka 2 till 5 år, eftersom barnen då ofta kan läsa och skriva på sitt modersmål.
- Ankomstålder mellan 12 och 15 år innebär att det tar cirka 6 till 8 år att nå den nivå som krävs i skolans läsåmnen, i och med att det ställs högre språkliga krav i skolans högre årskurser.

Här finns förstås individuella skillnader. Hur skolundervisningen har sett ut i hemlandet spelar också roll för tiden det tar att utveckla ett skolspråk som nyanländ. En annan faktor som kan ha betydelse är hur lång tid och i vilken omfattning eleven har tillgång till modersmålsundervisning och studiestöd²⁸.

5. Språkstörning

När språket inte utvecklas som förväntat finns det anledning att misstänka att det handlar om en språkstörning. Det är en medicinsk diagnos som innebär en medfödd nedsättning i förmågan att bearbeta och lära sig språk. Det kan handla om svårigheter att förstå vad andra säger, att själv prata så att andra förstår eller båda delarna. Svårigheterna visar sig också på olika sätt i läs- och skrivförmågan.

Begreppet språkstörning har använts i Sverige sedan 1970-talet. En del vill ta bort begreppet helt, medan andra tycker att det beskriver svårigheterna som något specifikt och komplext. Förkortningen DLD (från engelskans developmental language disorder) har fått genomslag internationellt och dyker upp allt oftare även i Sverige. I och med att förkortningar som till exempel adhd har blivit vedertagna så kan det kanske kännas enklare och mindre utpekande att använda DLD, men det är fortfarande språkstörning som är diagnosens benämning.

Ett begrepp som vi ibland använder för att benämna språkliga svårigheter är språklig sårbarhet. I gruppen elever med språklig sårbarhet ingår exempelvis elever med bristande språklig stimulans i hemmet och elever med annat modersmål än svenska, men också elever med diagnostiserad språkstörning.

27 Thomas & Collier, 1997. Thomas & Collier, 2002

28 Collier & Thomas, 1999. Cummins, 1991. Salameh, Nettelbladt, Zetterholm & Andersson, 2018

Språklig sårbarhet är ingen diagnos utan handlar mer om miljöns betydelse för att skapa förutsättningar för språklig utveckling. I en rörig, bullrig miljö med otydliga instruktioner kan en elev vara språkligt sårbar, medan en annan miljö kan skapa goda förutsättningar.

Diagnosen språkstörning innebär svårigheter inom ett eller flera av områdena form, innehåll och användning. För de flesta personer med språkstörning är både den expressiva och den impressiva delen påverkade på något sätt, även om det kanske är en del som märks tydligast. Vilken del av språket som ger störst bekymmer kan ändra sig genom livet. För ett yngre barn kan det vara svårigheter med språkets form som märks mest. I skolåldern visar sig oftare bekymmer med språkets innehåll och med läs- och skrivförmågan.

Svårigheter med språkets användning kan finnas med från första början, men märks kanske inte så tydligt under de första skolåren. I tio- till tolvårsåldern och uppåt kan de pragmatiska svårigheterna ibland utgöra det största hindret. Då bygger kommunikation och samspel mer på det talade språket än tidigare. Skämt, ironi och underförstådda budskap används både av jämnåriga och i inlärningssituationen. En språkstörning kan alltså kvarstå under skolåren och ända upp i vuxen ålder²⁹.

Många personer med språkstörning har även andra svårigheter med exempelvis uppmärksamhet, socialt samspel, motorik eller att läsa och skriva. Eftersom svårigheterna ofta förändras över tid är det inte ovanligt att ett barn som har en språkstörning i förskoleåldern får en annan eller en ytterligare diagnos senare.

Vad beror språkstörning på?

Många barn med språkstörning har syskon, föräldrar eller andra släktingar med liknande svårigheter. Ett barn som har problem med uttal och meningsbyggnad kan till exempel ha en förälder med läs- och skrivsvårigheter. Språkstörning orsakas av genetiska faktorer³⁰ men utvecklingen påverkas också i hög grad av miljömässiga förhållanden. Om ett barn har fått begränsad språklig stimulans under uppväxten så kan språkutvecklingen påverkas negativt, men enbart bristande stimulans är inte en orsak till språkstörning.

Hur vanligt är språkstörning?

Trots att språkstörning är en relativt okänd funktionsnedsättning är den vanlig. Språkstörning förekommer oftare i befolkningen än till exempel autism, och ungefär lika ofta som till exempel adhd och dyslexi. Antalet personer med språkstörning har i ett flertal studier uppskattats till ungefär sju till åtta procent i befolkningen³¹.

29 Catts, Fey, Tomblin & Zhang, 2002. Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004. Magnusson & Nauclér, 1990

30 Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh & CATALISE, 2016

31 Tomblin et al., 1997

En vanlig uppfattning är att språkstörning oftare drabbar pojkar än flickor. I flera studier har man dock sett att eventuella könsskillnader i förskoleåldern och tidiga skolåren ofta har försvunnit när barnen har kommit lite högre upp i skolåldern. Det kan handla om att pojkar och flickor utvecklar olika delar av språket i lite olika takt, och att problematiken ofta uppmärksammas tidigare hos pojkarna³².

Att upptäcka och utreda språkstörning

Om förskole- eller skolpersonal misstänker att ett barn eller en elev har en språkstörning är första steget att prata med vårdnadshavarna. Därefter kan det bli aktuellt att ta kontakt med barnavårdscentralen eller med elevhälsoteamet. För att avgöra om det rör sig om diagnosen språkstörning behöver en logoped utreda barnets språkliga förmåga. I många svenska förskolor och skolor finns det numera skollogopedier som deltar i arbetet med kartläggning och utredning av barns och elevers språkliga förmåga. En utredning hos logoped kan också avgöra om barnet eller eleven har andra inlärningssvårigheter som till exempel specifika läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, eller specifika matematiksvårigheter, dyskalkyli.

Önskvärt är att logoped, psykolog och lärare utreder tillsammans för att sedan diskutera åtgärder och insatser. Tyvärr är det inte alltid vanligt med så breda utredningsteam när frågeställningen handlar om huruvida barnet uppfyller kriterierna för en språkstörning. För det mesta är det endast en logoped som träffar barnet. Hos barn under två år kan det vara svårt att särskilja svårigheter i olika diagnoser. Barnet kan på en och samma gång ha svårigheter med språk, inlärning, uppmärksamhet och känsloreglering, oberoende av vilken eller vilka diagnoser som senare kan komma att ställas. Det är därför viktigt att olika professioner gör en bred utredning för att bedöma barnets språkliga förmåga och andra kognitiva funktioner. När diagnoser ställs tidigt i barns liv är det extra viktigt att följa upp utredningen och ompröva vid behov.

Samvariation med andra funktionsnedsättningar

Diagnoser som är knutna till utvecklingen i barndomen är förutom språkstörning bland annat autism och adhd. Dessa båda diagnoser ingår i det som brukar kallas neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, NPF. Specifika beteenden kännetecknar varje diagnos. Vid språkstörning handlar det om nedsatt språkförståelse och, eller språklig uttrycksförmåga. Vid autism visar de sig som begränsningar i socialt samspel och förekomst av repetitiva beteenden. Barn med adhd har främst svårigheter med uppmärksamhet, överaktivitet och impulsivitet. Det är relativt vanligt att en och samma person kan uppvisa olika beteenden som ryms inom flera diagnoser. Språkstörning förekommer exempelvis ofta samtidigt som autism och adhd, som du kan läsa mer om i Studiepaket NPF från Specialpedagogiska skolmyndigheten.

32 Law, Reilly & Snow, 2013. Westerlund, 1994

Barn som får diagnosen språkstörning och har stora svårigheter även med andra kognitiva funktioner samt med sitt vardagsfungerande, kan uppfylla diagnoskriterier för en intellektuell funktionsnedsättning. Med en sådan diagnos har barnet rätt att studera läroplanerna för anpassad grundskola och gymnasieskola. Barn med språkstörning kan ha generella svårigheter med att tänka och lösa problem som inte är av den grad att de får diagnosen intellektuell funktionsnedsättning. Förutsättningarna för att lyssna, lära sig och förstå är ändå påverkade och det kan krävas stödinsatser i skolan.

Även om utredningarna leder till en eller flera diagnoser är det viktigaste att ta fram en bra beskrivning av hur barnet fungerar, både med sina svårigheter och sina styrkor. Det är också viktigt att beskriva vilka stödinsatser som skolan behöver erbjuda för att barnet ska fungera optimalt i sin vardag. För att förstå barnets eller elevens behov och hur det fungerar i olika miljöer är det viktigt med information från hemmet såväl som från förskolan och skolan. När utredningen är klar behöver resultaten omsättas till pedagogiska insatser i förskola och skola. Oavsett om en språkstörningsdiagnos har ställts eller inte så är det skolans uppgift att ge varje elev möjligheter att utifrån sina förutsättningar närma sig målen för undervisningen.

Språkstörning och flerspråkighet

Mer än en femtedel av Sveriges grundskoleelever har annat modersmål än svenska. Språkstörning är lika vanligt hos flerspråkiga barn och ungdomar som hos enspråkiga, och svårigheterna varken orsakas eller försvåras av flerspråkigheten³³. En språkstörning och en andraspråkutveckling kan likna varandra och det kan vara svårt att avgöra vad orsaken är till svårigheterna. Därför händer det att språkstörning både under- och överdiagnostiseras³⁴. För att avgöra om någon som är flerspråkig har en språkstörning krävs en språklig bedömning av alla språk – inte bara svenskan. För att en språkstörningsdiagnos ska kunna ställas ska svårigheter konstateras på samtliga språk³⁵. Språkstörningen ser dock olika ut på olika språk. Det kan till exempel finnas skillnader i språkens struktur eller i hur barnet använder respektive språk, vilket kan handla om kulturella skillnader i vad som anses vara socialt accepterat. När ett barn eller en elev har svårigheter på flera språk behöver skolan ge stöd och insatser på samtliga språk³⁶.

33 Kohnert, 2010

34 Salameh, 2003

35 Bedore & Peña, 2008

36 Thordardottir, Cloutier, Ménard, Pelland-Blais & Rvachew, 2015

6. Det handlar inte alltid om en språkstörning

Det kan finnas flera olika anledningar till varför en person har svårigheter att göra sig förstådd eller uppfatta andras språk. Språkstörning är ofta en orsak, men även andra funktionsnedsättningar kan påverka. Det kan vara svårt att avgöra vad som ligger till grund för problemen, men det är viktigt att ta reda på orsaken för att kunna ge rätt stöd.

Hörselnedsättning

En hörselnedsättning kan leda till begränsat ordförråd och försenad språkutveckling eftersom den kan medföra att barnet eller eleven får mindre språklig stimulans. Men en person med hörselnedsättning kan ha en god språklig förmåga. Bristande stimulans leder inte i sig till en språkstörning, men hörselnedsättning kan förekomma tillsammans med språkstörning³⁷.

Selektiv mutism

Det kan av olika anledningar vara en utmaning att prata inför andra. För en del så mycket att de utvecklar social fobi, och helst undviker situationer där man förväntas prata, eller att vara i miljöer där det är mycket folk. Några blir helt tysta och pratar inte alls så att andra hör i vissa sammanhang. Det kallas selektiv mutism, och handlar om ofrivillig tystnad – barnet eller eleven kan prata men förmår inte att göra det i alla situationer. Selektiv mutism räknas inte som en språkstörning, även om det också kan förekomma språkliga svårigheter³⁸.

Stamning

Stamning kännetecknas av svårigheter att komma vidare i talet, trots att personen vet vad hon eller han vill säga. Vanliga symptom är blockeringar eller upprepningar av ljud, stavelser eller ord. Många har problem med att starta talet. Stamning räknas inte som en språkstörning men kan innebära stora svårigheter att uttrycka sig. En elev som stammar kan behöva utredning och stöd hos logoped, och anpassningar och förståelse i olika sammanhang i skolan.

37 Hansson, Forsberg, Löfqvist, Mäki-Torkko & Sahlén, 2004. Gilbertson & Kamhi, 1995

38 Johnson & Wintgens, 2016

Vill du veta mer?

Här finns förslag på litteratur för fördjupning inom området.

Arnqvist, A., Björn, M., Dahlin, K., Elwér, Å., Eriksson Gustavsson, A-L., Gustafson, S. & Samuelsson, S. (2009). *Dyslexi och andra svårigheter med språket*. Stockholm: Natur & Kultur.

Bjar, L. & Liberg, C. (red.). (2010). *Barn utvecklar sitt språk (andra upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Bruce, B., Sventelius, E., Ivarsson, U. & Svensson, A-K. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola: barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Gillberg, C. (2018). *Essence: Om adhd, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Stockholm: Natur & kultur.

Hallin, A. E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2007). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2013). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2, Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Nettelblatt, U. & Salameh, E-K. (2022). *Språket hos enspråkiga och flerspråkiga barn: utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Salameh, E-K. & Nettelblatt, U. (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 3, Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023) *Studiepaket NPF*. www.spsm.se/studiepaket-npf

Figurerna är hämtade ifrån:

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.

Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological awareness intervention: Beyond the basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39 (1), s. 3–20.

Referenser

- Barret, M. (1995). Early lexical development. I P. Fletcher & B. Mac Whinney (Red.), *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bedore, L., & Peña, L. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1–29. <https://doi.org/10.2167/beb392.0>
- Berg, L.-E. (1992). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bialystok, D., Majumder, S., & Martin, M.M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27–44. <https://doi.org/10.1017/S014271640300002X>
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and Disorders of language comprehension in children*. East Sussex: Psychology Press.
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS One*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: Wiley.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142–1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Collier, V.P., & Thomas, W. (1999). Making U.S. schools effective for English language learners, Part 1–3. *TESOL Matters*, 9(4–6).
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. I E. Bialystok (Red.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fey, M.E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301–1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098))

- Gilbertson, M., & Kamhi, A. G. (1995). Novel Word Learning in Children With Hearing Impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 38(3), 630–642. doi: 10.1044/jshr.3803.630
- Johnston, J.R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93–98. doi: 10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01
- Johnson, M., & Wintgens, A. (2016). *The Selective Mutism Resource Manual* (Second Edition). New York: Routledge.
- Hansson, K., Forsberg, J., Löfqvist, A., Mäki-Torkko, E., & Sahlén, B. (2004). Working memory and novel word learning in children with hearing impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39(3), 401–422. <https://doi.org/10.1080/13682820410001669887>
- Holmberg, P., & Karlsson, A-M. (2007). *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Holmström, K. (2015). *Lexikal organisation hos en- och flerspråkiga skolbarn med språkstörning*. (Doktorsavhandling). Lund: Lund University, Faculty of Medicine.
- Håkansson, G., & Hansson, K. (2007). Grammatisk utveckling. I U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 135–168). Lund: Studentlitteratur.
- Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456–473. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.02.002
- Laloi, A. (2015). *Language and executive functioning in the context of specific language impairment and bilingualism*. (Doktorsavhandling). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Law, J., Reilly, S., & Snow, P.C. (2013). Child speech, language and communication need re-examined in a public health context: a new direction for the speech and language therapy profession. *International Journal of Language Communication Disorders*, 48(5), 486–496. doi: 10.1111/1460-6984.12027
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- Magnusson, E., & Naucler, K. (1990). Reading and spelling in language-disordered children—linguistic and metalinguistic prerequisites: report on a longitudinal study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 4(1), 49–61. <https://doi.org/10.3109/02699209008985470>

- Marková, I. (1987). *Human awareness. Its social development*. London: Hutchinson.
- Mead, G.H. (1934/1962). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: University of Chicago.
- 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(2), 322–352. <https://doi.org/10.1037/a0026744>
- Nettelbladt, U. (2007a). Fonologisk utveckling. I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 57–93). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2007b). Lexikal utveckling. I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon* (s. 199–231). Lund: Studentlitteratur.
- Nettelbladt, U. (2013). Pragmatisk utveckling i förskoleåldern I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2. Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter* (s. 237–271). Lund: Studentlitteratur.
- Nippold, M.A. (2006). *Later Language development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults, third edition*. Texas: Pro-Ed.
- Nordenfors, M. (2011). *Skriftspråsutveckling under högstadiet*. Göteborg: Intellecta Infolog.
- Norling, M., Sandberg, A., & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619–634.
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. St. Louis, Missouri: Elsevier Health Sciences.
- Reuterskiöld, C., Hansson K., & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44(6), 733–744. doi: 10.1016/j.jcomdis.2011.04.010
- Salameh, E-K. (2003). *Language impairment in Swedish bilingual children. Epidemiological and linguistic studies*. (Doktorsavhandling). Lund: Lunds universitet.
- Salameh, E-K., Nettelbladt, U., Zetterholm, E., & Andersson, K. (2018). Flerspråkig utveckling. I: E-K. Salameh & U. Nettelbladt (Red.), *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn* (s. 33–71). Lund: Studentlitteratur.

- Sandberg, G. (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråklärande*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Singer, J.A. (2004). Narrative identity and meaning across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72(3), 437–459.
<https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x>
- Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education.
- Thomas, W., & Collier, V.P. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. (NCBE Resource Collection Series no 9.). Washington DC: George Washington University.
- Thomas, W., & Collier, V.P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Kalifornien: Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Thordardottir, E., Cloutier, G., Ménard, S., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Monolingual or bilingual intervention for primary language impairment? A randomized control trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 287–300. doi: 10.1044/2014_JSLHR-L13-0277
- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X.Y., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(6), s. 1245–1260.
- Verhallen, M., & Schoonen, R. (1998). Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. *Applied Linguistics*, 19(4), 452–470. doi: 10.1093/applin/19.4.452
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied psycholinguistics*, 22(2), 217–234. <https://doi.org/10.1017/S0142716401002041>
- Westby, C., & Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260–282.
https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0073
- Westerlund, M. (1994). *Barn med tal- och språkkavikelser. En prospektiv longitudinell epidemiologisk studie av en årskull uppsalabarn vid 4, 7 och 9 års ålder*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta universitatis upsaliensis.