

Studiepaket språkstörning moment 1 – Språkutveckling och språkstörning

Materialet är framtaget för Studiepaket språkstörning och för annan kompetensutveckling som Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder.

Innehåll

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

Studiepaket språkstörning moment 1 – Språkutveckling och språkstörning

© Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020

Ansvarig på SPSM: Aya Stehager

Författare: Marika Habbe, Liselotte Maurex, Annelie Westlund

Redaktion: Aya Stehager

Produktion: Liljedal Communication AB

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 befolkningen (Tomblin et. al., 1997).

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.

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 användning (Bloom & Lahey, 1978). 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.

Illustration: Språkmodell från Bloom, L. m. fl. (1978), ett Venn-diagram som visar Form Innehåll Användning.

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 språkstörning (Nettelbladt, 2007).

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 bisatser (Håkansson & Hansson, 2007).

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 ord (Barret, 1995). När ett barn har ungefär femtio ord i sitt aktiva ordförråd inträffar det stadium i språkutvecklingen som brukar kallas för ordförrådsexplosionen. Den innebär att barnet ökar takten till nio eller fler ord i veckan (Bishop, 1997). 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 ord (Lundberg, 2010). Många forskare menar att ett stort och välorganiserat ordförråd är den viktigaste faktorn för skolframgång (Verhallen & Schoonen, 1998; Vermeer, 2001).

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 dag (Nippold, 2006). 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 ord (Nettelbladt, 2007).

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 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 berättelser (Nettelbladt, 2013).

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 problem (Berg, 1992).

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 tillsammans (Norling et al 2015). 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 familjehemlighet (Nippold, 2006). 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 förväntningar (Nettelbladt, 2013).

Förmågan att berätta

Senare års forskning visar att förmågan att berätta, den så kallade narrativa förmågan, har särskilt stor betydelse för språkutvecklingen i skolåldern (Reuterskiöld et al., 2011). 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 sammanhang (Singer, 2004, Westby & Culatta, 2016).

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 arbetsminne (Johnston, 2008) och kognitiv 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 perspektiv (Mead, 1934, Marková, 1987).

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” (Holmberg & Karlsson, 2007).

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 läsinläringen (Wagner & Torgesen, 1987; Melby-Lervåg et al. 2012). Den fonologiska medvetenheten handlar om hur vi uppfattar språkljud, till exempel förmågan att sätta ihop 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.

Illustration : 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 skrivutvecklingen (Fast, 2007, Sandberg, 2012, Skoog, 2012).

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.

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 snabbt (Nordenfors, 2011, Paul & Norbury, 2012). 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 varandra (Laloi, 2015). Flerspråkiga barn kan ibland bli medvetna om hur språk är uppbyggda snabbare än enspråkiga barn (Holmström, 2015). Om språken liknar varandra eller inte har betydelse för utvecklingen av språklig medvetenhet, läsning och skrivning (Bialystok et. al, 2003). 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 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 språk:

- 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 studiestöd (Collier och Thomas, 1999, Cummins, 1991 Salameh et. al., 2018).

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. 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 ålder (Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002; Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, & Zhang, 2004; Magnusson & Naucélér, 1990).

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 faktorer (Bishop, 2006), 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 befolkningen (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 pojkarna (Law et al., 2013, Westerlund, 1994).

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 skollogopederna 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.

Diagnoser som är knutna till utvecklingen i barndomen är förutom språkstörning bland annat autismspektrumtillstånd 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.

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 enligt grundsärskolans och gymnasiesärskolans läroplaner. 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 flerspråkigheten (Kohnert, 2010). En språkstörning och en andraspråksutveckling kan likna varandra och det kan vara svårt att avgöra vad orsaken är till svårigheterna. Därför händer det att språkstörning både under- och överdiagnostiseras (Salameh, 2003). 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 språk (Bedore & Peña, 2008). 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 språk (Thordardottir, 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 språkstörning (Hansson, Forsberg, Löfqvist, Mäki-Torkko och Sahlén, 2004, Gilbertson och Kamhi, 1995).

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 svårigheter (Johnson & Wintgens, 2016).

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.

Specialpedagogiska skolmyndighetens sakkunniga inom språkstörning har sammanställt denna text för Studiepaket språkstörning och för annan kompetensutveckling som myndigheten erbjuder. De har valt ut och beskrivit rön från internationell forskning som är relevanta för lärare och fritidspedagoger.

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.

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

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

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

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.

Studiepaket språkstörning moment 2 – Språkstörning i olika åldrar

Materialet är framtaget för Studiepaket språkstörning och för annan kompetensutveckling som Specialpedagogiska skolmyndigheten erbjuder.

Innehåll

Språkstörning i olika åldrar	14
1. Språkstörning i förskoleåldern	14
2. Språkstörning i skolåldern	15
3. Språkstörning i gymnasieåldern och vuxenlivet	18
Vill du veta mer?	20

Stödmaterial språkstörning moment 2 – Språkstörning i olika åldrar

© Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020

Ansvarig på SPSM: Aya Stehager

Författare: Marika Habbe, Liselotte Maurex, Annelie Westlund

Redaktion: Aya Stehager

Produktion: Liljedal Communication AB

ISBN: 978-91-28-15315-7

Artikelnummer: 15315

Språkstörning i olika åldrar

Det är viktigt att diagnosen språkstörning upptäcks tidigt och att alla barn, unga och vuxna med språkstörning får det stöd och de insatser som de behöver, genom skolåren och i vuxenlivet. De första skolåren bör till största delen vikas åt att utveckla de språkliga färdigheterna och läs- och skrivförmågan, medan det för ungdomen eller den vuxne handlar alltmer om att bygga upp kompensatoriska strategier, och att bli självständig i att använda dem.

1. Språkstörning i förskoleåldern

Svårigheter med språkets form är oftast det som märks först. Det kan till exempel visa sig genom att barnet inte kommer igång med talet, byter ut eller utelämnar språkljud, eller genom att lite äldre förskolebarn fortfarande använder satser eller meningar med bara två ord. Svårigheter med fonologisk förmåga (uttal och uppfattning av språkljud) och med grammatisk förmåga kan märkas tydligt i förskoleåldern. Då är det viktigt att koppla in en logoped eller en specialpedagog med fortbildning inom tal och språk för att göra en kartläggning och rekommendera stöd och åtgärder. Lättare uttalssvårigheter går ofta över av sig själva när barnet blir äldre. Om det finns större svårigheter som gör att barnets tal är svårt att förstå, det vill säga svårigheter som påverkar möjligheterna att kommunicera och sam-spela, är det viktigt att sätta in åtgärder.

Redan i tvåårsåldern bör omgivningen vara uppmärksam på om ett barn inte använder några ord (Bishop et al, 2016). Det kan handla om semantiska svårigheter som innebär problem med att lära in ord, vad ord betyder och hur ord hör ihop med varandra. Barnet har då svårt att använda ord när han eller hon pratar, och svårt att förstå språk (Brackenbury & Pye, 2005). Ett bristande ordförråd märks kanske inte så tydligt i förskoleåldern om barnet kämpar med uttal och meningsbyggnad, men kan bli tydligare när uttalssvårigheterna har minskat. Nedsatt språkförståelse kan också handla om den grammatiska förståelsen, det vill säga svårigheter att förstå komplexa instruktioner med exempelvis omvänd ordföljd (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén och Ors, 2008). Det är ett område där det är lätt att missa om ett barn har bekymmer.

Ofta kan föräldrar och förskolepersonal säga att barnet ”förstår allt man säger”. Men förståelsen hör ihop med många olika funktioner. Att ett barn förstår att det är matdags beror inte bara på att den vuxne har sagt ”det är dags för lunch”. Barnet kanske ser att de andra barnen sitter vid matbordet redan eller att bordet är dukat. Sådana signaler hjälper barnet att förstå att det är dags att äta, men det betyder inte att barnet förstår ordet ”lunch” om det sägs i ett helt annat sammanhang. Om du vill ta reda på vad barnet egentligen förstår av det som sägs är det därför viktigt att ge instruktioner utan alla de andra signalerna. Generellt brukar man säga att svårigheter med språkförståelsen ofta är tecken på en mer omfattande problematik med språket jämfört med om barnet bara har uttalssvårigheter.

Redan långt innan ett barn börjar tala kan du se att barnet har svårigheter med kommunikation och samspel. Det kan handla om att ett litet barn inte tar blickkontakt eller jollrar, eller visar ett ointresse för kommunikation. Det kan också visa sig i en annorlunda användning av gester, eller en avvikande mimik eller ögonkontakt (Nettelbladt, Samuelsson, Sahlén och Ors, 2008). Barnet kanske inte tar ögonkontakt alls, håller kvar blicken för länge, eller tar kontakt med andra barn och vuxna på ett sätt som uppfattas som annorlunda. Kanske

märker du det genom att barnet har svårt att delta i friare lekar eller i lekar där man förväntas spela olika roller. Det är ofta svårt att ringa in vad som ”känns fel” men det är viktigt att uppmärksamma om det finns en oro för barnets beteende, kommunikation eller språk, hemma eller i förskolan.

Barn med så kallade pragmatiska språksvårigheter kan ha svårt att förstå och förhålla sig till att andra människor kan ha andra tankar, känslor eller avsikter än de själva. Den här typen av svårigheter förekommer hos barn med autism, men finns också ibland hos barn med språkstörning som inte har fått en autismdiagnos. Då är det bra om barnet tidigt får hjälp att lära sig olika strategier för att ta kontakt och samspela med andra.

Det så kallade Catalise-konsortiet är en grupp av forskare, yrkesverksamma och intresseföreningar från ett femtiotal länder. Gruppen har arbetat med att beskriva hur en språkstörning yttrar sig, och bland annat har man sammanställt vilka tecken på bestående språkliga svårigheter som omgivningen bör vara observant på i olika åldrar. Om ett barn i femårsåldern, som inte har någon annan funktionsnedsättning eller är nyanländ, har svårigheter inom nedanstående språkliga områden kan en bedömning behöva göras av en logoped (Bishop et.al, 2016).

Det handlar om:

- Svårigheter med att berätta eller återge en sammanhängande berättelse.
- Nedsatt språkförståelse.
- Påtagliga svårigheter att följa eller komma ihåg muntliga instruktioner.
- Pratar mycket, men har svårigheter att delta i ömsesidig kommunikation.
- Barnet tolkar allting bokstavligt och förstår inte poängen.

Stödinsatser

Tidigare var det vanligt att förskolebarn med språkliga svårigheter regelbundet besökte en logoped för träning. Idag vet vi att barnets språkutveckling behöver stimuleras dagligen och i olika situationer, därför är det viktigt att göra det både hemma och i förskolan (Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010). Att träna språket hos ett förskolebarn bör bestå av lustfyllda aktiviteter och bygga på lek och samspel, gärna i grupp tillsammans med andra barn. Ibland behöver barnet specifik träning av till exempel uttal och grammatik och då kan det vara bättre att göra det enskilt (Ebbels, 2014).

2. Språkstörning i skolåldern

I förskoleklassen kan svårigheter med språklig medvetenhet visa sig. Det kan till exempel handla om:

- svårigheter att dela upp ord i stavelser
- svårigheter att uppfatta olika språkljud i ord
- att barnet inte har börjat känna igen bokstäver
- att barnet inte kan känna igen sitt namn när det är nedskrivet.

De uttalssvårigheter som präglade förskoleåren kan ha försvunnit när barnet börjar skolan, de märks kanske främst vid långa svåruttalade ord. Men för ett fåtal elever med språkstörning kan uttalet vålla stora bekymmer även i skolåldern. Problem med att formulera meningar kan också ha minskat när ett barn börjar skolan, men även här finns det en grupp av elever med språkstörning som fortfarande har dessa problem.

Elever med språkstörning kan ha ett litet ordförråd jämfört med jämnåriga och har kanske inte en lika djup förståelse av orden. De förstår ordet i ett sammanhang men inte i ett annat och kan ha svårt att själva använda ordet. Ett litet ordförråd kan också märkas i svårigheter att plocka fram ord ur långtidsminnet, så kallade ordmobiliseringsproblem (Parsons, Law, & Gascoigne, 2005). Det kan till exempel vara svårt att snabbt plocka fram rätt ord i klassrumssituationen. Det kan märkas genom att eleven söker efter ord och dröjer med svaret (Dockrell, Messer, George, & Ralli, 2003). Svaret på en fråga kan då ofta bli: "Jag glömde".

Elever med språkstörning har också svårare än andra att kategorisera och organisera sitt ordförråd, vilket påverkar förmågan att plocka fram ord. Särskilt svårt kan det vara med abstrakta ord och överordnade begrepp som används inom olika skolämnen. Att tolka idiomatiska uttryck som "att kasta ett öga på något" eller "hoppa över en sida" kan också vara knepigt för elever med språkstörning. Det är vanligt att elever med språkstörning lätt tappar ord och språkliga former som de tidigare har kunnat (Leonard & Deevy, 2004). För äldre barn och ungdomar är det ovanligt att svårigheterna bara handlar om att uttrycka ord och formulera meningar. De har ofta också svårt med förståelsen.

Pragmatiska svårigheter kan ge konsekvenser för det sociala samspelet med såväl jämnåriga som vuxna. Även svårigheter med språkproduktion och språkförståelse kan leda till att eleverna blir osäkra när det handlar om att ta egna initiativ till samspel eller att svara på andras initiativ (Bishop, Chan, Adams, Hartley, & Weir, 2000; Botting & Conti-Ramsden, 2000). Svårigheter i kommunikationen med jämnåriga kan leda till utanförskap. Många elever med språkstörning söker sig därför ofta till de vuxna i skolan (Liiva & Cleave, 2005).

Pragmatiska svårigheter blir ofta mer framträdande ju äldre eleven blir. Det kan bero på att elever med språkliga svårigheter kanske inte har fått samma möjligheter att öva sig på samspel och kommunikation som jämnåriga. Det språkliga samspelet blir också mer komplext ju äldre eleverna blir vilket gör att pragmatiska svårigheter märks tydligare. Eleverna med språkliga svårigheter kan behöva stöd och övning i att kommunicera med jämnåriga. Du kan uppmuntra dem att iaktta turtagningsregler, påkalla uppmärksamhet och lyssna på vad den andre säger. Ibland får du hjälpa till att skapa situationer där eleverna kan kommunicera med varandra utifrån givna ämnen (St Clair, Pickles, Durkin, & Conti-Ramsden, 2011; Whitehouse, Watt, Line, & Bishop, 2009).

Läs-, skriv- och räkneförmåga

Många elever med språkstörning har svårt att lära sig läsa och skriva. De kan ha generella läs- och skrivsvårigheter, som beror på att flera delar av språkförmågan behövs i läs- och skrivprocessen. De kan ibland också ha specifika läs- och skrivsvårigheter, det vill säga dyslexi. Ett första steg när du funderar på orsaker till en elevs lässvårigheter är att undersöka om svårigheterna beror på en svag avkodningsförmåga, en svag förståelse eller en kombination av båda (Gough & Tunmer, 1986, Hoover & Gough, 1990).

Många elever med språkstörning får bekymmer med matematiken. Det kan till exempel bero på att eleven inte har tillägnat sig alla abstrakta matematiska begrepp, eller att lästalen ställer krav på att eleven ska kunna läsa och dra slutsatser av texten för att kunna lösa uppgiften. Ibland handlar det istället om specifika matematiksvårigheter, det som också kallas dyskalkyli. Om du är osäker på vad som är vad och vilken sorts stöd eleven behöver är det viktigt att göra en noggrann utredning. I första hand vänder du dig till skolans elevhälsa. Därefter kan det bli aktuellt med en remiss till en specialist, om det inte finns logoped i elevhälsan.

Digital kompetens

När ett barn har kommit upp i skolåldern har det numera oftast haft flera år på sig att bekanta sig med olika sorters appar och digitala verktyg. För elever med språkstörning kan de digitala verktygen vara en stor hjälp. De kan användas för att

- ge språklig stimulans
- visualisera ämnesinnehållet
- läsa upp text
- spela in genomgångar, som kan repeteras gång på gång.

För elever med omfattande språkstörningar kan bildbaserade kommunikationshjälpmedel i mobilen, datorn eller plattan vara avgörande för att kunna förmedla eller förstå ett budskap.

Det är viktigt att du noga tänker igenom vilka lärverktyg som eleven har nytta av. Vad är syftet och målet med att använda dem (Eklöf och Kristensson, 2017). I valet av lärverktyg och hjälpmedel är det bra att ta hjälp av logoped, psykologer eller specialpedagoger som har kunskap om elevens språkliga och kognitiva profil och pedagogiska behov.

För elever med språkstörning kan både informationsinhämtning på internet och social samvaro i digitala forum vara svårhanterligt. Det är svårt och ibland övermäktigt att formulera sig på rätt sätt i olika sammanhang eller att värdera skriftlig information. Här kan elever med språkstörning behöva mycket stöd, både när det handlar om att använda dator och platta i undervisningen, och när det handlar om att kommunicera på internet. När kommunikation sker på distans, till exempel via sms och i digitala medier, faller många icke-verbala ledtrådar bort, det vill säga ögonkontakt, minspel och gester. Elever med språkstörning kan behöva extra mycket stöd av icke-verbala ledtrådar i sin kommunikation och därför kan de bli extra sårbara i de här sammanhangen. Samtidigt kan digitala forum för en del personer vara det bästa sättet, eller det enda sättet, att få ett socialt sammanhang och inhämta information.

Stödinsatser

För att elever med språkstörning ska få bästa tänkbara stöd i alla situationer, både i skolan och i vardagen, är det viktigt att alla professioner runt eleven samarbetar, har ett gemensamt synsätt och ett nära samarbete.

Språket är nödvändigt för att kunna tillägna sig undervisning. Alla delar av grundskolans läroplan och kursplaner förutsätter en viss baskunskap inom språk- och läsförmåga hos eleverna (Knox, 2002). Därför är en av de viktigaste utgångspunkterna när du arbetar med elever med språkstörning att undervisningen fokuserar på skolans språkliga krav (Wallach et al. 2009). Språket kan behöva stöttas och stärkas på alla nivåer, som ordförråd, grammatik, muntlig och skriftlig uttrycksförmåga och förmåga till socialt samspel. En del språkliga förmågor kan eleven behöva träna enskilt, i intensiva perioder. Det är viktigt att stödja elever med avkodningssvårigheter men det har visat sig att problem med läsförståelse har större påverkan på skolresultaten. Det är alltså viktigt att stödja elever att utveckla sin läsförståelse, till exempel genom att de får lyssna på upplästa texter parallellt med lästräningen.

Elevers delaktighet

Elever har rätt att vara delaktiga i frågor som rör dem själva, och vuxna behöver dessutom elevernas kunskap, åsikter och förslag på lösningar – som ofta är andra än de som vuxna har tänkt ut (Barnombudsmannen, 2016). De vuxna i skolan har ett viktigt uppdrag i att hjälpa elever med språkstörning att utveckla och behålla en känsla av medbestämmande och makt

över sin egen situation, att skapa framtidshopp och att sätta upp realistiska mål (Lyons & Roulstone, 2018).

En viktig del i det här är också att prata med eleven om både styrkor och svårigheter och att benämna den eller de diagnoser som eleven har. Både i Sverige och internationellt har barns rätt till information om sina funktionsnedsättningar belysts i olika rapporter. De slår fast att barn och unga har rätt att få information om sig själva på ett sätt som de kan ta till sig och förstå. Många barn upplever det som en lättnad att få ett namn på sin funktionsnedsättning och kunskap och förståelse för de egna förmågorna (Stenhammar, 2011, Socialstyrelsen, 2014, Attention, 2016, Barnombudsmannen, 2016, Bringewatt, 2017). Här är det bra att ta hjälp av elevhälsan och den eller de som har varit med i utredningarna. Självklart är det eleven och föräldrarna som bestämmer över vad och hur man berättar, och för vem.

3. Språkstörning i gymnasieåldern och vuxenlivet

Tidigare tänkte man att språkstörning för det mesta drabbade ett isolerat språkligt område, och att den så småningom växte bort. Idag vet vi att de språkliga svårigheterna påverkar flera delar av språket och att de kvarstår genom livet (Stothard et al., 1998, Knox, 2002, Poll et al., 2010, Miniscalco, 2007). De visar sig också inom nya områden som får konsekvenser även på den icke-språkliga utvecklingen. Ibland leder det här till att man behöver komplettera eller ändra diagnoser (Johnson et al., 1999, Ek et al., 2012, Conti-Ramsden, Botting, Simkin och Knox 2001, Law, Rush, Schoon och Parsons, 2009).

Trots detta minskar ofta stödet till elever med språkstörning ju äldre de blir. En orsak till det kan vara att språkstörning är en delvis dold funktionsnedsättning som kan vara svår att upptäcka i vardagligt tal hos en ungdom eller vuxen person (Johnson et al., 1999). Logopeden och forskaren Anna-Eva Hallin har sammanställt en lista över hur problemen kan visa sig hos äldre elever (Hallin, 2019):

- De upplever en stor skoltrötthet.
- De har svårt att koncentrera sig.
- De har svårt att fråga efter mer information som gör det lättare att förstå.
- De ställer ofta allmänna frågor istället för specifika frågor.
- De håller med istället för att ge sig in i diskussioner.
- De drar sig undan eller utesluts från gruppaktiviteter.
- De ger sig ogärna in i diskussioner.

Själva uttrycker eleverna kanske att de glömmer väldigt mycket, att lärarnas genomgångar är svåra, eller att det är knepigt att komma ihåg vad de har läst.

Ibland är det så att språkstörningen bara märks i en nedsatt läs- och skrivförmåga. I formella testningar har det dock visat sig att elever som tidigare har fått diagnosen språkstörning har kvarstående svårigheter som får konsekvenser för skolresultaten även i gymnasieåldern (Johnson et al., 1999, Conti-Ramsden et al., 2009, Poll et al., 2010).

Ordförrådet är centralt för att lyckas i skolan. Elever med språkstörning har ofta svårigheter med att lära in och lagra ord. De har oftast också läst mindre än sina jämnåriga. Detta ger konsekvenser för inläring och prestation i skolämnena. En sjuttonåring som har läst eller lyssnat regelbundet på texter kan ha cirka 50 000 till 70 000 ord i sitt ordförråd, medan den som inte har läst eller lyssnat till texter kanske bara har cirka 15 000 till 17 000 ord (Myrberg, 2001). Det kan jämföras med att man för att kunna hänga med i

nyhetssändningar och förstå texten i en dagstidning behöver ha ett ordförråd på minst 50 000 ord. En språkinriktad undervisning i alla ämnen där elever med språkstörning får tillräcklig repetition, förförståelse, visualisering och förklaringar är alltså väsentligt för att de ska ha en möjlighet att klara kraven i skolan.

Ibland blir de pragmatiska svårigheterna tydligare under ungdomstiden och vuxenlivet. Då är de språkliga kraven högre, inte bara i skolan, utan också i samspelet med andra. Det kan handla om svårigheter när det gäller att hänga med i skämt eller ironi, att förstå kommunikationen i sociala medier och sms, eller att bygga nära vänskaps- och kärleksrelationer. Till exempel kan det vara svårt att skifta mellan det mer formella språket i en studiesituation eller på en arbetsplats, jargongen bland kompisarna och samspelet i en nära relation. De här svårigheterna kan leda till många missförstånd och en social utsatthet som blir tydligare när det inte längre alltid finns skolpersonal, föräldrar eller andra vuxna runtomkring som har förståelse och kan hjälpa till att styra upp situationer.

Läs- och skrivförmåga

Både svenska och internationella uppföljningsstudier har visat att elever som under de tidiga skolåren har svårigheter med avkodning, läsförståelse, stavning och fonologisk medvetenhet ofta utvecklar sin förmåga att avkoda text under skolåren. Svårigheterna med läsförståelse och stavning kvarstår däremot och finns kvar även efter avslutad skolgång (Nauclér och Magnusson, 1999, Tomblin & Nippold, 2014). Det är viktigt att känna till att bristande läsförståelse med största sannolikhet har större påverkan på skolframgång än vad svårigheter att avkoda text har (Levlin, 2014).

Stödinsatser

Ungdomar och vuxna med språkstörning har olika behov av stöd. Det är viktigt att följa upp med kartläggning och bedömning för att se vilka styrkor och vilka svårigheter som eleven har (Miniscalco, 2007, Ek et al, 2012, Joffe, 2012). Du behöver identifiera vad eleven behöver just nu för att få störst möjlighet att tillägna sig nya kunskaper och för att kunna klara av vardagen och må bra.

Ungdomar med språkstörning har en lägre måluppfyllelse än jämnåriga, vilket kanske inte är så konstigt med tanke på att utbildning ställer höga krav på språklig förmåga, arbetsminne och läs- och skrivförmåga. En språkstörning kan utgöra ett stort hinder vid en teoretisk utbildning eller för ett arbete som kräver mycket läsning och skrivande, medan den kanske inte märks så mycket vid mer praktiska uppgifter. Men även de praktisk-estetiska ämnena i skolan ställer krav på teoretisk kunskap vilket leder till att elever ofta misslyckas med att nå målen även där, trots att de kanske klarar de praktiska momenten bra. Du kan dock göra en hel del för att en elev med språkstörning ska få en chans att närma sig måluppfyllelse i så hög utsträckning som möjligt. Det är aldrig försent att stärka språket både genom att ge kompensation och språkliga strategier (Durkin et al. 2009). En tumregel är att de första skolåren till största del bör vikas åt att utveckla språkliga färdigheter och läs- och skrivförmåga, medan det för ungdomen eller den vuxne handlar alltmer om att bygga upp kompensatoriska strategier, och att bli självständig i att använda dem.

För den som har svårigheter med läsning och skrivning kan olika lärverktyg och appar spela en viktig roll både för skolarbetet och för vardagsfungerandet. Här är det viktigt att tänka på att de personer som behöver kompensatoriska verktyg mest ofta är de som också behöver mest stöd i användandet (Furtenbach & Magnusson, 2013). Ge tid och var noggrann med att förklara och förtydliga funktionen.

Det är nödvändigt med långvariga insatser och ett samarbete mellan lärare i olika ämnen och över professionsgränserna i skolan. Precis som yngre elever kan äldre elever och vuxna behöva konkret stöd för att utveckla och behålla sociala relationer och klara av vardagens aktiviteter. Det kan handla om att gå på en arbetsintervju eller att ta körkort. Det här är situationer som ställer höga språkliga krav både i tal och skrift och där träning och stöttning kan behövas (Brinton et al., 2004, Mathrick & Meager, 2012).

Studier har visat att unga vuxna med språkstörning bor hemma längre, har svårare att få ett arbete och att hitta en partner. De har oftare också psykiska besvär jämfört med genomsnittet. En lägre utbildningsnivå är också vanligt, och endast ett fåtal går vidare till akademiska studier (Johnson, Beitchman och Brownlie, 2010, Conti-Ramsden, Durkin, Nippold och Fujiki, 2012). I intervjuer med unga vuxna med språkstörning ger de själva uttryck för ett behov av fortsatt stöd och anpassningar i form av till exempel mindre grupper i samband med studier.

Specialpedagogiska skolmyndighetens sakkunniga inom språkstörning har sammanställt denna text. De har valt ut och beskrivit rön från internationell forskning som är relevanta för lärare och fritidspedagoger.

Texten finns även i en version som innehåller direkta referenser till forskningen, och den versionen är granskad av ett flertal experter på området. För läsvänlighetens skull har denna textversion inga sådana referenser, men de kan lämnas ut på begäran.

Nedan finns förslag på svenska verk som passar för den som vill ha ytterligare fördjupning inom området. I de verken finns direkthänvisningar till samma forskning som denna text bygger på.

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.

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

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

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

Referenslista

Archibald, L. M. D. (2017). SLP-educator classroom collaboration: A review to inform reason-based practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, s.1-17. DOI: 10.1177/2396941516680369

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 och Kultur.

Attention (2016). De borde prata med mig också – Barn med NPF och deras upplevelser av inflytande och delaktighet inom vård och stöd. Attention 2016.

Barnombudsmannen (2016). Respekt 2016. Barn med funktionsnedsättning om samhällets stöd. <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/respekt160510.pdf>

Barret, M. (1995). Early lexical development. I Fletcher, P & Mac Whinney, B (eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell.

Bauer, K. L., Iyer, S. N., Boon, R. T. & Fore, C. (2010). 20 Ways for Classroom Teachers to Collaborate With Speech–Language Pathologists. *Intervention in School and Clinic*, Volume 45 Number 5, May 2010 p. 333-337.

Bedore, L. & Pêna, 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), s. 1-29.

Berg, L.-E. (1992). *Den lekande människan*. Lund: Studentlitteratur.

Bialystok, D., Majumder, S., Martin, M (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* 24, s.27-44.

Bishop, D. (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. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS One*, 11(7), e0158753.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in Specific Language Impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12(02), 177-199.

Bjar, L. (2006). *Det hänger på språket. Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

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

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

Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2000). Social and behavioural difficulties in children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(2), 105-120.

Brackenbury, T., Pye, C. (2005). Semantic Deficits in Children With Language Impairments: Issues for Clinical Assessment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. Vol. 36, s. 5–16. January 2005 © American Speech-Language-Hearing Association 50161–1461/05/3601–0005

Bringewatt, E. (2017). Delivering Diagnoses: Parents as Translators and Withholders of Children's Mental Health Diagnoses. *Journal Of Child & Family Studies*, 26(7), 1958-1969. doi:10.1007/s10826-017-0709-

Brinton, B., Robinson, L. A., & Fujiki, M. (2004). Description of a program for social language intervention: "If you can have a conversation, you can have a relationship". *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 283-290.

Bruce, B., Nylander, L., Sjöberg, I., Thernlund, G. (2015). The Intertwining of Language Impairment and Autism Spectrum Disorders - Highlighting the Need of Long Term Interdisciplinary Collaboration. In *Michael Fitzgerald (Ed.): Autism Spectrum Disorder - Recent Advances*. p. 81-93, Publisher: InTech. DOI: 10.5772/59623

Bruce, B. (2014). Språkstörning på olika villkor. (red.). Anette Sandberg. *Med sikte på förskolan – barn i behov av stöd*. Lund: Studentlitteratur.

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

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, 1142-1157.

Collier, V., Thomas, W. (1999), Making schools effective for English language learners, Part 1-3. *TESOL Matters* 9 (4-6).

Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207-219.

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Simkin, Z., & Knox, E. (2009). Specific Language Impairment and school outcomes. I: Identifying and explaining variability at the end of compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 15-35. doi: 10.1080/13682820801921601

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Nippold, M., & Fujiki, M. (2012). Postschool educational and employment experiences of young people with Specific Language Impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 43(4), 507-520. doi: 10.1044/0161-1461(2012/11-0067)

Cummins, J (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E (ed) *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge

Dollaghan, C. A., & Horner, E. A. (2011). Bilingual language assessment: A meta-analysis of diagnostic accuracy. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 54(4), 1077-1088. doi: 10.1044/1092-4388(2010/10-0093)

Dockrell, J.E., & Lindsay, G. (2001). Children with specific speech and language difficulties—the teachers' perspective. *Oxford Review of Education*, 27, s. 369–394.

Dockrell, J. E., Messer, D., George, R., & Ralli, A. (2003). Beyond naming patterns in children with WFDs - Definitions for nouns and verbs. *Journal of Neurolinguistics*, 16(2), 191-211.

Durkin, K., Simkin, Z., Knox, E., & Conti-Ramsden, G. (2009). Specific Language Impairment and school outcomes. II: Educational context, student satisfaction, and post-compulsory progress. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(1), 36-55. doi: 10.1080/13682820801921510

Ek, U., Norrelgren, F., Westerlund, J., Dahlman, A., Hultby, E., Fernell, E. (2012). Teenage Outcomes after Speech and Language Impairment at Preschool Age. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*. 2012; 8: 221–227.

Ebbels, S. H. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: a review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, 30, 7–40.

Ebbels, S. H., Wright, L., Brockbank, S., Godfrey, C., Harris, C., Leniston, H., Neary, K., Nicoll, H., Nicoll, L., Scott, J., Maric, N. (2016). Effectiveness of 1:1 speech and language therapy for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders*.

Ebbels, S. H., McCartney, E., Slonims, V., Dockrell, J. E., & Norbury, C. F. (2019). Evidence-based pathways to intervention for children with language disorders. *International*

Journal of Language and Communication Disorders, 54(1), 3-19. Hasson, N., & Joffe, V. (2007). The case for dynamic assessment in speech and language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(9), 9-25.

Eklöf, E., Kristensson, J. (2017). *Alternativa lärverktyg. Digitalt stöd för elevens språk-, läs- och skrivutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fast, C. (2007). Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsalensis. 312 SOU 2010:67 Bilaga 5

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.

FN:s konvention om barns rättigheter, UNICEF. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten> Hämtad 2019-06-05

Friend, M., & Cook, L. (2000). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (3rd Ed.). New York: Addison Wesley Longman.

Furtenbach, C., Magnusson, J (2013). *Men han har ju fått en iPad?!* Magisterprogrammet, Specialpedagogik, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet.

Gallagher, A. L., Murphy, C. A., Conway, P., & Perry, A. (2019). Consequential differences in perspectives and practices concerning children with developmental language disorders: an integrative review. *International Journal of Language & Communication Disorders*.

Giangreco, M. F. (2000). Related services research for students with low-incidence disabilities: Implications for speech-language pathologists in inclusive classrooms. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 230-239.

Giangreco, M. F., Prelock, P.A. & Turnbull, H.R. (2010). An Issue Hiding in Plain Sight: When Are Speech-Language Pathologists Special Educators Rather Than Related Services Providers? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, p.531–538.

Gilbertson, M., Kamhi, A. G. (1995) Novel Word Learning in Children With Hearing Impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 00224685, Jun95, Vol. 38, Issue 3

Glover, A., McCormack, J. & Smith-Tamaray, M. (2015). Collaboration between teachers and speech and language therapists: Services for primary school children with speech, language and communication needs. *Child Language and Teaching Therapy*. Vol. 31 (3), s. 363-382. DOI: 10.1177/0265659015603779

Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Hallin, A.-E. (2016): *Language Processing and Awareness in Swedish School-age Children with and without Language Impairment*. Doct Diss. Department of Communicative Sciences and Disorders, Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, New York.

Hallin, A. E. (2019). Öppen föreläsning, ABF-huset, Stockholm, 2019-03-09.

https://www.youtube.com/watch?v=9lyL4hk_0os&feature=youtu.be

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*. July-September 2004, Vol. 39, No. 3, 401-422

Hartas, D. (2004). Teacher and speech-language therapist collaboration: Being equal and achieving a common goal? *Child Language Teaching and Therapy*, 20(1), s. 33-54.

Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. *US-China Education Review*, 3, 480–498

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*. Doctoral dissertation. Lund University. Faculty of Medicine.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160.

Håkansson, G., Hansson, K. Grammatisk utveckling. (2007). I Nettelbladt, U. & Salameh, E. (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur , 135-168

Joffe, V. L., & Nippold, M. A. (2012). Progress in understanding adolescent language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 438-444.

Johnson, C. J., Beitchman, J. H., Young, A., Escobar, M., Atkinson, L., Wilson, B., . . . Lam, I. (1999). Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 42(3), 744.

Johnson, C., Beitchman, J., & Brownlie, E. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech–language impairments: family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 19, 51–65.

Johnson, M., Wintgens, A. (2016). *The Selective Mutism Resource Manual (Second Edition)*. New York, Routledge.

Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93-98.

Kalnak, N., Peyrard-Janvid, M., Sahlén, B., Forssberg, H. (2012). Family history interview of a broad phenotype in specific language impairment and matched controls. *Genes, Brain and Behavior* (2012) 11: 921–927 doi: 10.1111/j.1601-183X.2012.00841.x

Kalnak N, Stamouli S, Peyrard-Janvid M, et al. (2018) Enrichment of rare copy number variation in children with developmental language disorder. *Clin Genet.* 2018;94:313–320.

Knox, E. (2002). Educational attainments of children with specific language impairment at year 6. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), s. 103–124. DOI: 10.1191=0265659002ct230oa

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. Universiteit van Amsterdam.

Lancaster, H. S., & Camarata, S. (2019). Reconceptualizing developmental language disorder as a spectrum disorder: issues and evidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 54(1), 79-94.

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.

Law, J., Rush, R., Schoon, I., & Parsons, S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy, mental health, and employment outcomes. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 52(6), 1401-1416.

Leonard, L. B., & Deevy, P. (2004). Lexical deficits in Specific Language Impairment. I L. Verhoeven & H. Van Balkom (Red.), *Classification of developmental language disorders* (ss. 209).

Levlin, M. (2014). Lässvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår: En undersökning av 44 elever i årskurs 2 till 3. Doktorsavhandling, Institutionen för språkstudier, Umeå universitet.

Liiva, C. A., & Cleave, P. L. (2005). Roles of initiation and responsiveness in access and participation for children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 48(4), 868-883. doi: 10.1044/1092-4388(2005/060)

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.

Lyons, R., & Roulstone, S. (2018). Well-being and resilience in children with speech and language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 61, 324–344.

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Förändringar i styrdokumentet 1 juli 2018 om digitalisering, Skolverket, 2018.
<https://www.skolverket.se/om-oss/organisation-och-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/digital-kompetens>

Magnusson, E., & Naclér, 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.

Marková, I. (1987). *Human awareness. Its social development*. London: Hutchinson.

Martinussen, R. (2015) The Overlap of ADHD, Reading Disorders, and Language Impairment. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(1), 9-14

Mathrick, R. & Meager, T., (2012). Interview Skills Training for Young People with Speech, Language and Communication Needs (Bodmin: Stass).

Mathrick, R., Meagher, T., & Norbury, C. F. (2017). Evaluation of an interview skills training package for adolescents with speech, language and communication needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*.

McKean, C., Law, J., Laing, K., Cockerill, M., Allon-Smith, J., McCartney, E., & Forbes, J. (2017). A qualitative case study in the social capital of co-professional collaborative co-practice for children with speech, language and communication needs. *International journal of language & Communication disorders*, 52(4), 514-527.

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.

Miniscalco, C. (2007). *Language problems at 2 ½ years of age and their relationship with school-age language impairment and neuropsychiatry disorders*. Doctoral dissertation. Institute of Neuroscience and Physiology/Speech and Language Pathology. The Sahlgrenska Academy at Göteborg University, Sweden

Myrberg, M. (2001) Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt (2001). Skolverket.

Naclér, K., & Magnusson, E. (1999). Language problems in poor readers. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 25(1), 12-21.

Nelson, N. W. (1994). Curriculum-based language assessment and intervention across the grades. In G. Wallach & K. Butler (Eds). *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*, 104-131.

- Nettelbladt, U. Fonologisk utveckling. (2007). I Nettelbladt, U. & Salameh, EK. (red.). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 1, Fonologi, grammatik, lexikon*. Lund: Studentlitteratur, 57-93.
- Nettelbladt, U (2007) Lexikal utveckling. I: Nettelbladt, U & Salameh, EK (red) *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur, 199-231
- Nettelbladt, U (2013) Pragmatisk utveckling i förskoleåldern I: Nettelbladt, U & Salameh, EK (red) *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Del 2. Pragmatik – teorier, utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur, 237-271
- Nettelbladt, U., Samuelsson, C., Sahlén, B., & Ors, M. (2008). Språkstörningar hos barn och ungdomar - allmän del. I L. Hartelius, U. Nettelbladt & B. Hammarberg (Red.), *Logopedi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, K. K., & de Lopez, K. J. (2016). Theory of mind in children with specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 87(1), 143-153.
- Nippold, M.A. (2006) *Later Language development. School-Age Children, Adolescents and Young Adults*. Third Edition...
- 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.
- Parsons, S., Law, J., & Gascoigne, M. (2005). Teaching receptive vocabulary to children with Specific Language Impairment: A curriculum-based approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(1), 39-59. doi: 10.1191/0265659005ct280oa
- Paul, R., Norbury, C (2012). *Language Disorders from Infancy through Adolescence. Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. St. Louis, Missouri: Elsevier Health Sciences
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annu Rev Psychol*, 60, 283-306.
- Poll, G. H., Betz, S. K., Miller, C. A. (2010) Identification of Clinical Markers of Specific Language Impairment in Adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, Vol. 53, s. 414-429
- (Restrepo, Morgan, & Thompson, 2013; Thordardottir, 2010).
- Reuterskiöld, C., Hansson K., Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744.

Salameh, EK (2003) Language impairment in Swedish bilingual children. Epidemiological and linguistic studies. Diss. Dept of Logopedics and Phoniatics, Lund University. Lund: Studentlitteratur

Salameh, EK, Nettelbladt, U, Zetterholm, E & Andersson, K (2018) Flerspråkig utveckling. I: Salameh, EK & Nettelbladt, U (red) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur, 33-71

Sandberg, Gunilla (2012). *På väg in i skolan. Om villkor för olika barns delaktighet och skriftspråkslärande*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

SCB (2013). *Statistisk årsbok för Sverige 2013*. Stockholm: SCB-Tryck.

Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010a). Childhood language skills and adult literacy: A 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 125(3), e459-e466. doi: 10.1542/peds.2008-2111

Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010b). Children's language ability and psychosocial development: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 126(1), e73-80. doi: 10.1542/peds.2009-3282

Silva, P. A., McGee, R., & Williams

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

Singer, J. A. (2004). Narrative identity and meaning across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72, 437-459.

Skoog, Marianne (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Studies in Education

Socialstyrelsen (2014). Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd. Ett kunskapsstöd. Socialstyrelsen 2014, S. 38

Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: A randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474-495.

St Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 186-199. doi: 10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

Stenhammar, Rinnan, Nydahl (2011). Lyssna på oss! Bättre stöd när barn och ungdomar är delaktiga. Publikation från barnombudsmannen.

<https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/systemimporter/publikationer2/lyssna-pa-oss.pdf>

- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B. B., Kaplan, C.A. (1998) Language-Impaired Preschoolers. A Follow-Up Into Adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Volume 41, Issue 2, s. 407-418
- 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, s. 287-300.
- 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.
- Tomblin, J. B., & Nippold, M. (2014). *Understanding individual differences in language development across the school years*. New York: Psychology Press.
- 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
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied psycholinguistics*, 22(02), 217-234.
- Wagner, R. K., & Compton, D. L. (2011). Dynamic assessment and its implications for RTI models. *Journal of learning disabilities*, 44(4), 311.
- Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.
- Wallach, G. P., Charlton, S., & Christie, J. (2009). Making a broader case for the narrow view: where to begin? *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(2), s. 201-211. DOI: 10.1044/0161-1461(2009/08-0043
- Westby, C., & Culatta, B. (2016). Telling tales: Personal event narratives and life stories. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 260-282.
- Westerlund, M (1994) Barn med tal- och språkavvikelser. En prospektiv longitudinell epidemiologisk studie av en årskull uppsalabarn vid 4, 7 och 9 års ålder. . [Children with Speech and Language Deviations. A Prospective Longitudinal Epidemiological Study of a Total Age Cohort of Children Living in Uppsala at 4, 7 and 9 Years of Age] Uppsala dissertations from the Faculty of Medicine 5. Acta universitatis upsaliensis, Uppsala 1994
- Whitehouse, A. J., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with Specific Language Impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(4), 511-528. doi: 10.1080/13682820802708098

Wolff, 2011

