

Hur 4-åringar med typisk språkutveckling i
leksituation tar till sig tre olika former av AKK
genom modell

Fanny Häggblom, 34219
Pro gradu-avhandling i logopedi
Handledare: Annette Nylund
Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi
Åbo Akademi
2020

Ämne: Logopedi	
Författare: Fanny Häggblom	
Arbetets titel: Hur 4-åringar med typisk språkutveckling i leksituation tar till sig tre olika former av AKK genom modell	
Handledare: Annette Nylund	
Sammanfattning:	
<p>Genom att målmedvetet ge modell på användningen av alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) kan man stärka och förbättra flera olika språkliga färdigheter hos barn som använder AKK i sin egen kommunikation. Resultaten från tidigare studier har ändå visat att vuxna i låg utsträckning själva använder AKK med barn som använder, eller förväntas använda, AKK i sin kommunikation, trots uppmaning om att göra det. Delaktigheten hos barn som använder AKK i sin kommunikation påverkas av att de lätt blir missförstådda av sina vänner. De har ofta färre vänner än sina jämnåriga. Det är viktigt att barn som använder AKK i sin kommunikation kan kommunicera också med sina jämnåriga, och inte bara med vuxna kommunikationspartner. Kommunikationspartnerträning för vänner eller skolkamrater till barn som använder AKK har visat sig ha positiv effekt. Studier där man undersökt kommunikationspartnerträning för jämnåriga har ofta riktat sig till barn i skolålder eller äldre, och omfattar ofta teoretisk information om hur stöda kommunikationen med någon som använder AKK.</p> <p>Syftet med studien var att undersöka hur barn i daghemsålder med typisk språkutveckling tar till sig modell på AKK-användning då de under sju strukturerade, vuxenledda lektillfällen konsekvent får modell på AKK-användning. Därtill var ett syfte att undersöka om det finns skillnader i hur barn med typisk språkutveckling tar till sig användning av bildkarta, användning av blisskarta och användning av stödtecken genom modell.</p> <p>Undersökningen utfördes vid ett daghem och deltagarna var tolv barn i åldern 3;3 till 5;1 år ($M = 3;11$) med typisk utveckling, skattat enligt vårdnadshavarna. Deltagarna delades in i tre grupper. En av grupperna fick modell på AKK med bilder, en grupp med blissymboler och den tredje gruppen fick modell med tecken som stöd. De sju lektillfällena filmades och deltagarnas användning av AKK räknades och analyserades i efterhand.</p> <p>Resultaten visade att samtliga tolv deltagare vid minst ett lektillfälle själva använde den form av AKK de fått modell på. Variationen i mängden AKK som deltagarna använde var stor, från deltagare som under ett givet tillfälle inte använde någon AKK alls, till en deltagare som använde 80 symboler under ett tillfälle. I både bliss- och bildgrupperna ökade användningen av AKK från de tre första lektillfällena till de tre sista lektillfällena.</p>	
Nyckelord: AKK, barn, bliss, modellinläring, PCS-symboler, tecken som stöd	
Datum: 1.6.2020	Sidoantal: 29 + 6

Innehåll

1	Bakgrund.....	1
1.1	Olika former av AKK.....	1
1.1.1	Bilder	1
1.1.2	Bliss	3
1.1.3	Tecken som stöd	4
1.2	Betydelsen av modell för inläringen av AKK-användning.....	4
1.3	AKK-användning och social delaktighet	7
2	Syfte	8
3	Metod	8
3.1	Deltagare	9
3.2	Materialinsamling	9
3.3	Material	11
3.4	Statistiska metoder	12
4	Resultat	14
4.1	Bildgruppen.....	15
4.2	Blissgruppen.....	18
4.3	Stödteckengruppen.....	20
4.4	Skillnader mellan grupperna	22
5	Diskussion.....	25
5.1	Användningen av AKK under lektillfällena	25
5.2	Studiens begränsningar	27
5.3	Slutsats och förslag till fortsatt forskning	29
	Referenser	30

1 Bakgrund

Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) är ett samlingsnamn för olika symboler, hjälpmedel, strategier och tekniker som individer kan använda för att kompensera vid kommunikationssvårigheter (Beukelman & Mirenda, 2013). Det finns olika orsaker till att en person kan behöva använda AKK. Behovet kan bero på någon medfödd funktionsnedsättning så som till exempel försenad språkutveckling, intellektuell funktionsnedsättning, cerebral pares och autism, eller på en förvärvad skada eller sjukdom så som afasi, traumatisk hjärnskada och amyotrofisk lateral skleros (Beukelman & Mirenda, 2013; International Society for Augmentative and Alternative Communication, Isaac, 2020). I Finland uppskattas det finnas ca 65 000 personer med kommunikationssvårigheter eller talhandikapp, och ett ännu större antal personer som gagnas av att använda AKK i sin kommunikation (Tikoteekki, 2020).

1.1 Olika former av AKK

Man kan dela in alternativa och kompletterande kommunikationssätt i hjälpmedelsberoende och hjälpmedelsoberoende. Till den första gruppen hör enligt Heister Trygg och Andersson (2009) sådana kommunikationssätt som kräver någon form av hjälpmedel och är grafiska. Exempel på sådana är föremål, bilder, skrivet språk och blissymboler. Den andra gruppen innebär de kommunikationssätt som är manuella och kroppsnära, så som gester, naturliga reaktioner och tecken som AKK.

Hjälpmedelsberoende AKK kan användas i många olika former beroende på bland annat situationen och individens behov (Beukelman & Mirenda, 2010). AKK i form av symboler eller bilder kan användas bland annat som enskilda bilder, som situationsbundna kommunikationskort, i kommunikationspärmar och i digitala kommunikationshjälpmedel av olika slag.

1.1.1 Bilder

En form av hjälpmedelsberoende AKK är olika grafiska system, till vilka användningen av bilder som AKK hör (Heister Trygg & Andersson, 2009). Huuhtanen (2011b) noterar att utnyttjandet av bilder som symboler i kommunikationen inte nödvändigtvis är frågan om en specifik metod eller AKK, utan att använda bilder hör till människors naturliga sätt att kommunicera med varandra. Det finns ingen begränsning för vilken sorts bilder

som kan användas som AKK, de kan till exempel vara fotografier, ritade bilder, piktogram eller i stunden tecknade (Beukelman & Mirenda, 2013; Huuhtanen, 2011b). von Tetzchner och Martinsen (2000) diskuterar möjliga svårigheter med användningen av bilder som AKK. Bland annat har de lyft fram utmaningen i att bilder inte i sig själva är kommunikativa. För att bilder eller symbolbilder ska fungera som AKK krävs att personen använder dem kommunikativt. Det finns alltså en skillnad mellan att tycka om att titta på bilder och att använda bilder i språkligt syfte som en del av kommunikationen (von Tetzchner & Martinsen, 2000).

En fördel med att använda grafiska symbolbilder framom fotografier och andra mer vanligt förekommande bilder är, enligt von Tetzchner och Martinsen (2000), att grafiska symbolbilder tydligare kan kopplas just till syftet att fungera som kommunikation. Fotografier har den fördelen att deras betydelse, särskilt när det gäller föremål, är transparent - de liknar det de föreställer - vilket gör dem lätta att lära sig (Beukelman & Mirenda, 2013; von Tetzchner och Martinsen, 2000). En nackdel med fotografier är att betydelsen kan antingen över- eller undergeneraliseras (von Tetzchner och Martinsen, 2000). Undergeneralisering innebär att det kan vara svårt att förstå att ett fotografi på till exempel en boll symboliserar bollar över lag och inte bara just den specifika bollen på bilden. Övergeneralisering igen innebär att man tolkar symbolens betydelse för brett, till exempel att ett foto på en person tolkas symbolisera många olika personer och inte bara den person som är avbildad (von Tetzchner och Martinsen, 2000).

Det finns många olika sorters grafiska ritade bilder som är utvecklade att användas som AKK (Beukelman & Mirenda, 2013). Exempel på sådana bildsymbolsystem är Arasaac (Arasaac, 2020), Widgit (Widgit, 2020) och Picture communication symbols (PCS) (Boardmaker, 2020). PCS-symboler är enligt Huuhtanen (2011b) de i Finland troligen mest använda bilderna för bildkommunikation. De är enkla ritade bilder utvecklade att användas som AKK och de finns i färg eller som svartvita. Användningen av dem är licensbelagd och bildbanken finns att köpa i digital form (Boardmaker, 2020). De enskilda PCS-symbolerna går att modifiera och anpassa på många sätt, bland annat storleken och färgsättningen.

En fördel med PCS-symboler är enligt Millikin (1997) att de är relativt transparenta, det vill säga att PCS-symboler liknar det de föreställer, vilket kan göra det lättare att lära sig kopplingen mellan symbol och innebörd. Symbolens betydelse skrivs

ofta ut i text antingen ovanför eller nedanför bilden (Huuhtanen, 2011b). Det gör symbolerna lättare att tolka och använda för personer som kan läsa, både läsande AKK-brukare och personens kommunikationspartner kan utnyttja symbolens text.

1.1.2 Bliss

Bliss är ett grafiskt symbolsystem som utvecklades av Charles Bliss på 1940-talet (Huuhtanen, 2011c). Den ursprungliga tanken var att skapa ett internationellt symbolspråk som skulle möjliggöra kommunikation över språkgränserna och främja fred. På 1970-talet började symbolsystemet användas som alternativt och kompletterande kommunikationssätt, först bland barn med motoriska funktionsnedsättningar så som cerebral pares (Huuhtanen, 2011c).

Bliss är en form av hjälpmedelsberoende AKK (Heister Trygg & Andersson, 2009). Genom olika markörer som placeras ovanför eller nära symbolerna ger bliss möjlighet att uttrycka också grammatik, så som tempus, och är enligt von Tetzchner och Martinsen (2000) det grafiska kommunikationssystem som är mest avancerat. Grundsymbolerna går att kombinera och på det viset bildas sammansatta symboler för sådana ord som inte har en färdig symbol (Huuhtanen 2011c). För att göra det lättare att hitta enskilda symboler på till exempel en kommunikationskarta ges symbolerna ofta en bakgrundsfärg beroende på vilken kategori ordet tillhör. Inom Norden används ett gemensamt system, så att symboler för personer och personpronomen har blå bakgrund, verb har röd bakgrund, beskrivande ord och adjektiv har grön bakgrund, substantiv (förutom personer) har gul bakgrund, frågeord och konjunktioner har vit bakgrund och negationer, hjälpsymboler och andra små satsdelar har grå bakgrund (Huuhtanen, 2011c).

Blissymbolens betydelse skrivs ut i text ovanför symbolen, så för att tolka ett meddelande kommunicerat med bliss behöver man antingen känna till de använda symbolerna eller kunna läsa (Huuhtanen, 2011c). Trots att en del av blissymbolerna är föreställande eller logiskt uppbyggda, är de inte lika transparenta som till exempel PCS-symboler där det är lättare att härleda betydelsen av symbolen utan att behöva känna till systemet eller symbolen från förr (Millikin, 1997). Det här kan göra det mer krävande att lära sig använda blissymboler. I en studie av Mizuko (1987) jämfördes transparensen för blissymboler med PCS-symboler och ett tredje symbolsystem med bilder, Picsyms. Deltagarna i studien var 3-åringar med typisk utveckling, och resultaten visade att PCS-

och Picsyms-bilderna var lättare för deltagarna att lära sig, då de är mera transparenta symbolsystem än bliss.

1.1.3 Tecken som stöd

Teckenspråk skiljer sig från andra former av AKK då det är ett naturligt språk, på samma sätt som talat språk (Lappi & Malm, 2011). Teckenspråk har uppstått som en form av kommunikation mellan individer och är inte ett system som hittats på i syfte att komplettera eller ersätta något existerande språk. I teckenspråk motsvaras ord av enskilda tecken och tecknen har i sin tur mindre beståndsdelar, de byggs upp av handens form, tecknets placering, tecknets rörelse och tecknets riktning (Lappi & Malm, 2011).

Med tecken som stöd avses användning av enskilda tecken för nyckelord parallellt med talat språk (Huuhtanen, 2011a). Till skillnad från teckenspråk, som har sin egen grammatik, följer man det talade språket och använder enstaka tecken som visuellt stöd för centrala ord (Huuhtanen, 2011a). Tecken som stöd är en form av hjälpmedelsberoende AKK (Heister Trygg & Andersson, 2009; Lappi & Malm, 2011). En fördel med det är att kommunikationssättet är lättillgängligt (von Tetzchner & Martinsen, 2000).

Att använda tecken som stöd ställer vissa krav både på personen som använder tecknen i sin kommunikation och på personens omgivning (Beukelman & Mirenda, 2013). För att kunna kommunicera med hjälp av tecken krävs att man kan återkalla tecknet i minnet och producera det (Millikin, 1997). Därtill måste kommunikationspartnern kunna läsa och förstå de använda tecknen (Millikin, 1997).

1.2 Betydelsen av modell för inläringen av AKK-användning

Barn lär sig språk genom samspel och interaktion; tal- och språkutvecklingen beror på den språkliga omgivningen och modellen barnet får (Nettelbladt & Salameh, 2007). Det här gäller också för barn med särskilda behov (Solomon-Rice & Soto, 2009). Enligt Bedrosian (1997) går Vygotskys tankar om samspelet mellan barnet och en mer erfaren kommunikationspartner som grund för språklig inläring att tillämpa även på barn som av någon orsak behöver använda AKK. Ändå finns det för de barn som behöver använda AKK ofta en diskrepans mellan den modell på kommunikation de får och det de förväntas producera (Light, 1997). von Tetzchner och Grove (2003) diskuterar den här skillnaden i språklig miljö för barn som förväntas lära sig talat språk jämfört med de

barn som förväntas börja använda någon form av alternativ eller kompletterande kommunikation. Där de barn som lär sig talat språk är omgivna av ett samhälle av talande människor finns det ingen motsvarande naturlig omgivning av kompetenta brukare av den alternativa eller kompletterande kommunikationsform barnet med särskilda behov förväntas lära sig och börja använda. De här barnen hör alltså talat språk i omgivningen men förväntas uttrycka sig genom AKK. von Tetzchner och Grove (2003) konstaterar också att då AKK väl börjar användas med de här barnen har de redan blivit efter i sin utveckling och att deras förutsättningar att börja uttrycka sig genom AKK därmed avviker från jämnåriga barn som följer typisk språk- och talutveckling.

Genom att målmedvetet ge modell på användning av AKK kan man förbättra olika delområden av den kommunikativa förmågan, så som pragmatik (Kent-Walsh, Binger & Hasham, 2010), semantik (Dada & Alant, 2009; Drager m.fl., 2006; Ronski m.fl., 2010), syntax (Binger & Light, 2007) och morfologi (Binger, Maguire-Marshall & Kent-Walsh 2011) hos barn som använder AKK. Mängden modell med AKK som rapporterats ge positiva förändringar i deltagarnas AKK-användning och kommunikation varierar mellan olika studier (Sennot, Light & McNaughton, 2016).

Kommunikationspartnerträning, där föräldrarna till barn som använder AKK fick träning i kommunikationstekniker att använda vid högläsning, hade i Kent-Walsh, Binger och Hashams (2010) studie positiv effekt på barnens pragmatiska förmågor. Föräldrarna uppmanades ge modell med AKK, pausa och vänta in barnets eventuella tur, ställa öppna frågor och ifall barnet inte svarade, själv svara på frågan samtidigt som de gav modell med AKK. Resultaten visade att föräldrarna i hög grad anammade kommunikationsteknikerna under högläsningstillfällena och att barnen använde signifikant fler turer efter interventionen (Kent-Walsh, Binger & Hashams, 2010).

Att ge modell på användning av bilder som AKK kan också ge förbättrad semantik. Dada och Alant (2009) undersökte hur skolelever lärde sig betydelsen av olika ord och begrepp efter modell med AKK. De fyra deltagarna i Dadas och Alants studie hade olika grad av otydligt tal men hade inte före studien använt eller fått modell på AKK. Interventionen, språklig modell med AKK, skedde i grupp så att samtliga fyra deltagare tog del av interventionen samtidigt. Interventionen skedde under tre olika aktiviteter, så att samma aktivitet upprepades under fem på varandra följande skoldagar och ett interventionstillfälle varade mellan 15 och 25 minuter. Under interventionen fick

deltagarna modell på användning av kommunikationskarta med bilder jämsides med talat språk. Andelen modell med AKK var hög, beroende på aktivitet låg den mellan 76% och 93% och alla deltagarna i studien lärde sig betydelsen av majoriteten av målorden. Deltagarna i Dadas och Alants studie hade cerebral pares eller Downs syndrom, medan deltagarna i Drager med fleras (2006) undersökning hade autism. Resultaten från Drager med fleras undersökning stöder tanken om att språklig modell med AKK, så att man pekar på motsvarande symbol samtidigt som man säger ordet, är ett fungerande sätt att öka språkförståelsen och användningen av symboler. Interventionen skedde under 37 tillfällen över en tid på fem månader. Även resultaten från Ronski med fleras (2010) undersökning stöder antagandet att man genom modell på AKK-användning kan stärka barns ordförråd och stöda språkutvecklingen. I deras studie gavs modellen av föräldrarna, efter ett träningsprogram de fick ta del av.

Förbättring av syntax efter intervention med modell på AKK undersöktes av Binger och Light (2007). Deltagarna i deras undersökning var AKK-användare i åldern 3;5-4;6 år. Deras användning av fler-symbols-uttryck i leksituationer ökade efter interventionen. Binger med flera (2011) undersökte inverkan av modell på AKK-användning på deltagarnas morfologi. Resultaten visade att deltagarna lärde sig använda de tränade grammatiska strukturerna efter interventionen.

Enligt en studie av Barker, Akaba, Brady och Thiemann-Bourque (2013) var en faktor som hade positiv inverkan på deltagarnas språkutveckling under den två-årsperiod studien pågick, att barnets klasskamrater använde barnets AKK-sätt åtminstone i någon mån då de kommunicerade sinsemellan. I studien hade klasskamraternas användning av AKK ett starkare positivt samband med deltagarnas språkutveckling än vad lärarnas promptar hade. Resultaten av studien visade även att lärarna upplevde att de inte hade fått tillräckligt mycket utbildning i hur de skulle använda barnens AKK-sätt.

Det är inte bara barn som använder AKK som gynnas av att få modell på AKK-användning. Genom att ge AKK-modell åt vuxna med utvecklingsstörning blev deltagarna i Beck, Stoner och Dennis (2009) undersökning mer kommunikativa och använde i högre grad AKK i sin kommunikation.

Resultaten från flera studier har enligt Light (1997) visat att lärare, föräldrar och talterapeuter i väldigt låg utsträckning ger modell på AKK, trots uppmaning om att göra det. Dessutom är modellen ofta annorlunda om den ges genom AKK än om den ges

genom talat språk. Vid modell på AKK begränsas modellen i regel till de befintliga symbolerna medan nya ord och begrepp i större utsträckning introduceras i det talade språket (Light, 1997).

1.3 AKK-användning och social delaktighet

Syftet med kommunikativ interaktion kan enligt Light (1988) delas in i fyra huvudgrupper. De är 1) kommunikation av behov och vilja, så som begäran om hjälp eller att göra beställning i en restaurang; 2) överföring av information, så som en intervjusituation inför en anställning eller att berätta om sina veckoslutsplaner åt en vän; 3) social närhet och skapande eller upprätthållande av relationer, som att gratulera en vän på födelsedagen eller heja på sitt ishockeylag; 4) social etikett, som hälsnings- och artighetsfraser. Utöver dessa fyra listar Beukelman och Mirenda (2013) ett femte syfte med kommunikation, nämligen 5) att kommunicera med sig själv eller upprätthålla en inre dialog.

Vad gäller kommunikativ kompetens finns utöver de här fem kommunikativa syftena ett antal färdigheter som är relevanta för personer som använder AKK i sin kommunikation att bemästra (Beukelman & Mirenda, 2013). Det är viktigt att personer som använder AKK kan förmedla en positiv självbild av sig till kommunikationspartnern, kan visa intresse för andra och engagera dem i samtal, aktivt kan ta del av samtal, ta turer i symmetriskt mönster och kan reagera på kommunikationspartnerns turer. Därtill är det även en aspekt av kommunikativ kompetens hos personer som använder AKK att få kommunikationspartnern att känna sig bekväm med AKK-sättet eller -sätten som används (Beukelman & Mirenda, 2013).

Light (1997) poängterar vikten av att barn som använder AKK också tränar språkanvändning med andra jämnåriga och inte bara med vuxna. I en undersökning av Carter och Maxwell (1998) fick klasskamrater till elever med cerebral pares som använde någon form av AKK instruktioner och träning i hur man kommunicerar med AKK. Deltagarna var mellan 5 och 9 år gamla. Efter interventionen var eleverna med cerebral pares mer delaktiga och hade signifikant mer social interaktion, och deras klasskamrater använde goda strategier i högre utsträckning (Carter & Maxwell, 1998). Effekten av kommunikationspartnerträning för klasskamrater till en elev med cerebral pares som kommunicerade delvis med AKK har undersökts av Lilienfeld och Alant (2005). Efter interventionen bestående av åtta 50 minuters informationstillfällen under

sju veckors tid ökade både mängden interaktioner per timme och antalet turer inom interaktionerna mellan eleverna i undersökningen. De positiva effekterna kommunikationspartnerträningen haft uppmättes ännu under uppehållsfasen. Deltagarna i undersökningen gick på årskurs åtta och var vid början av undersökningen mellan 12;7 och 16;8 år gamla.

I en undersökning av hur barn med någon vän som använder AKK upplever vänskapen framkom att de ibland hade svårt att förstå sin vän (Anderson, Balandin & Clendon, 2011). Orsaken till det upplevdes vara otillräckliga kunskaper i den typen av AKK som vännen använder.

Kan man genom att under en kort tid ge modell på kommunikation i en annan modalitet än tal lära barn med typisk språkutveckling att använda AKK? Det kunde utnyttjas i omgivningen för barn som använder AKK och öka deras kommunikativa delaktighet till exempel i daghemmet, klassen eller bland syskon. Genom att påvisa betydelsen av modell för språkinläring kunde man eventuellt starkare motivera personer i närheten till barn som använder AKK att ge tillräcklig modell.

2 Syfte

Syftet med studien var att undersöka hur barn i daghemsålder med typisk språkutveckling tar till sig modell på AKK-användning då de under sju strukturerade, vuxenledda lektillfällen konsekvent får modell på AKK-användning. Därtill var ett syfte att undersöka om det finns skillnader i hur barn med typisk språkutveckling tar till sig användning av bildkarta, blisskarta och användning av stödtecken via modell.

3 Metod

Materialet för den här avhandlingen samlades in 2016 vid ett daghem i Åbo. Etiskt tillstånd beviljades av nämnden vid Institutionen för psykologi och logopedi vid Åbo Akademi. Tillstånd att utföra studien anhölls även av Åbo stad, samt av daghemsföreståndaren för daghemmet där materialet samlades in. Information om studien, tillsammans med en samtyckes- och bakgrundsinformationsblankett, delades ut till vårdnadshavarna till barn födda 2011 och 2012 (bilaga A). De vårdnadshavare som gav sitt tillstånd till att barnet deltog i studien lämnade in de ifyllda blanketterna på daghemmet.

3.1 Deltagare

Sammanlagt tolv barn deltog i studien, uppdelade i tre grupper med fyra deltagare per grupp. Målsättningen var att skapa grupper som var så lika varandra som möjligt med avseende på barnens ålder och kön. Efter det togs deltagarnas hemspråk och eventuell flerspråkighet i beaktande vid gruppindelningen, så långt det var möjligt. I förhandsinformationsblanketten (bilaga A) ställdes frågor bland annat om barnets hemspråk, ifall barnet eller dess eventuella syskon fått talterapi eller kommit i kontakt med AKK tidigare och om barnet planerades vara på plats på daghemmet under tidpunkten för lektillfällena. Målet var att hitta deltagare vars språkliga utveckling inte väckt oro hos omgivningen. Då det inte inom ramen för den här avhandlingen hade varit möjligt att göra en språklig bedömning individuellt med alla deltagare ansågs omgivningens bedömning vara ett mått på att deltagarna följde typisk språkutveckling.

Av de 14 barn som fått vårdnadshavarens tillstånd att delta i undersökningen valdes tolv ut och delades upp i grupper. Två barn exkluderades från studien, i det ena fallet på grund av för hög ålder och i det andra fallet på grund av att det var oklart om barnet skulle ha varit på plats i tillräcklig utsträckning under lektillfällena, då hen inte hade heltidsplats på daghemmet.

Deltagarnas ålder vid det första lektillfället varierade mellan 3;3 år och 5;1 år ($M = 3;11$). Av deltagarna var två enspråkigt svenska. Tio av deltagarna var flerspråkiga, av dem uppgav vårdnadshavarna till tre av barnen att svenska var barnets starkare språk. Vårdnadshavarna till två av deltagarna uppskattade att barnens språk var ungefär lika starka medan fem barn uppgavs vara starkare på något annat språk än svenska. Ingen av deltagarna hade fått talterapi eller blivit bedömda av en talterapeut. Ingen av deltagarna hade nedsatt syn eller hörsel, och ingen använde heller någon form av hjälpmedel.

3.2 Materialinsamling

Materialet samlades in vid daghemmet under tre veckors tid. Varje grupp deltog i sju lektillfällen och varje enskilt tillfälle var, beroende på aktiviteten, 15 till 20 minuter långt. Lektillfällena planerades och hölls av skribenten. Lektillfällena hölls på svenska. En av grupperna fick modell på användning av bilder som AKK, härafter kallad bildgruppen. En av grupperna fick modell på användningen av blissymboler som AKK, härafter kallad blissgruppen, och den tredje gruppen fick modell på användning av tecken som stöd som AKK, härafter kallad stödteckengruppen. Lektillfällena hölls

under en sådan tidpunkt på dagen när barnen annars hade fri lek, så att de inte gick miste om schemalagda daghemsaktiviteter på grund av deltagandet i studien. Alla lektillfällen filmades för att materialet senare skulle kunna analyseras.

Lektillfällena hölls i ett avskilt utrymme. Fem av de sju gångerna hölls lektillfället i ett litet rum avskilt från en korridor med ett draperi. Två av tillfällena, då det utrymmet var upptaget, hölls lektillfällena i ett litet mötesrum för personalen. Ingetdera utrymmet var ett sådant som barnen i vanliga fall vistades i och rummen var inte inredda med leksaker eller andra störande element. I båda utrymmena hördes en del bakgrundsbuller och ljud utifrån.

Varje lektillfälle inleddes med en sångstund då deltagarna fick välja mellan några kända barnsånger. Efter sången följde strukturerad lek. För den strukturerade leken användes vid varje lektillfälle ett av tre olika teman; lek med en varg-docka, ett minnesspel samt interaktiv högläsning. Temana upprepades över de sju lektillfällena så att det första temat användes tre gånger och de övriga två temana användes två gånger vardera, se tabell 1.

Tabell 1

Beskrivning av användningen av teman under lektillfällena

	måndag	tisdag	onsdag	torsdag	fredag
vecka 1					vargen
vecka 2	minnesspel	högläsning		vargen	
vecka 3	minnesspel	högläsning		vargen	

Vid temat ”mata vargen” användes en mjuk varg-docka som var sydd så att det går att mata den och öppna den fram till på magen. Deltagarna fick turvist bestämma vad vargen skulle äta utifrån ett urval leksaksmatföremål så som frukt och grönsaker av tyg. De kunde också gissa om vargen skulle tycka det var gott eller inte. Vid temat minnesspel användes ett urval kort från ett färdigt spel med mumifigurer av Egmont förlag. På korten fanns olika figurer från Mumindalen avbildade under olika aktiviteter. Spelet inleddes med en genomgång av alla kortpar. Det tredje temat var interaktiv högläsning av en bok, Julia hämtar strumpor av Eva Eriksson och Lisa Moroni (2015). Boken handlade om en flicka som ska hämta sina strumpor men istället upprepade gånger kommer med andra klädesplagg. Under högläsningen diskuterades handlingen med deltagarna och de fick gissa vad Julia skulle hämta för plagg näst.

De olika temana för lektillfällena valdes med tanke på att vara aktiviteter som går att utföra i grupp och erbjuder mycket möjlighet till kommunikation och att göra val. Därtill var en aspekt som togs i beaktande vid planeringen av lektillfällena att de skulle innehålla mycket upprepning av samma fraser och ord för att ge mycket modell på samma ord. Spel och högläsning är bekanta aktiviteter för barn och lockar till kommunikation.

Då syftet med studien var att undersöka hur deltagarna tog till sig användningen av AKK efter modell introducerades eller kommenterades inte bruket av AKK annat än som svar på eventuella direkta frågor från deltagarna. Deltagarna undervisades inte i AKK-användning utan fick enbart modell på AKK-sättet. I praktiken innebar det här bland annat att deltagarna inte under något skede av studien verbalt uppmanades att använda AKK. När deltagarna använde AKK fästes inte särskild uppmärksamhet vid just AKK-användningen, som till exempel genom att ge beröm för den. Däremot bemöttes allt som deltagarna kommunicerade genom AKK på samma sätt som sådant de kommunicerade verbalt och även ickeverbala turer bestående bara av AKK bemöttes som turer. Kommunikationskartorna som användes i bild- och blissgrupperna under lektillfällena fanns tillgängliga för deltagarna enbart under lektillfällena. Personalen vid daghemmet var informerade om syftet med undersökningen men deltog inte i lektillfällena och förväntades inte ändra sitt beteende på grund av undersökningen.

3.3 Material

Vid lektillfällena användes olika material beroende på temat, AKK-materialet gjordes av skribenten och var anpassat till leksituationerna. Materialet som användes i gruppen som fick modell med bilder som AKK gjordes med PCS-symboler med programmet Boardmaker (Boardmaker, 2020). Materialet som användes i gruppen som fick modell med blissymboler som AKK gjordes med Blissonline (<https://www.blissonline.se/>) som är ett gratis verktyg på nätet. Kommunikationskartorna med PCS-symboler och kommunikationskartorna med blissymboler gjordes med identiskt innehåll och layout så långt det var möjligt, för att möjliggöra att den modell grupperna fick skulle vara så motsvarande och jämförbar som möjligt. Stödtecknen som användes togs ur Visa – Familjens teckenguide (2005) och kompletterades med tecken från Suvi-viittomat (<http://suvi.viittomat.net/>) som är en ordbok på nätet för finska tecken.

Kommunikationskartorna designades så att begreppen grupperades och fick sin bakgrundsfärg enligt ordklass. Symboler för personer och personpronomen hade blå bakgrund, verb röd bakgrund, beskrivande ord och adjektiv grön bakgrund, substantiv (förutom personer) gul bakgrund, frågeord och konjunktioner vit bakgrund och negationer, hjälpsymboler och andra små satsdelar grå bakgrund. Det här är systemet för bakgrundsfärger för symboler det som används i blisskartor i Norden (Huuhtanen, 2011c).

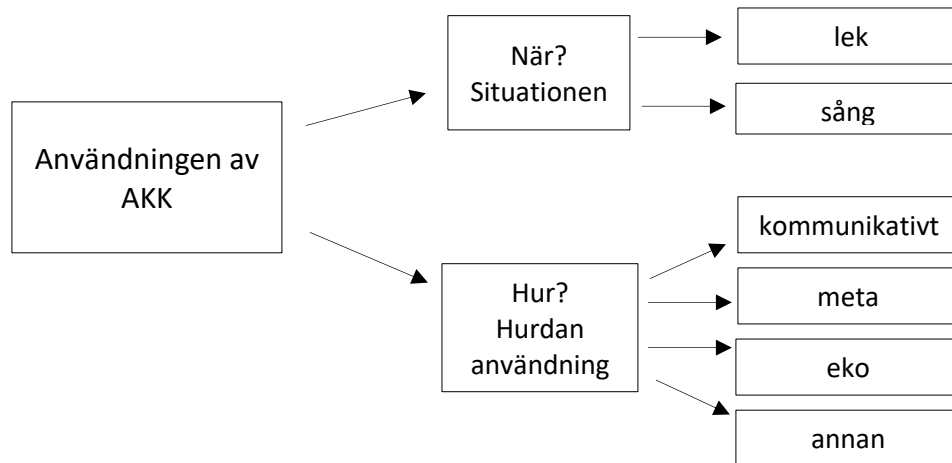
Totalt användes tre olika kommunikationskartor under den strukturerade leken med gruppen som fick modell med bilder, en kommunikationskarta för varje tema. Också i gruppen som fick modell med blissymboler användes tre olika kommunikationskartor. Samtliga kommunikationskartor som användes under lek kan ses som bilaga (bilaga B). Utöver kommunikationskartorna som användes under lek användes fyra olika sångstödskartor i vardera gruppen.

Samtliga lektillfällen filmades med Sony Handicam PJ 330 E och med en Samsung SM-T530 pekplatta.

3.4 Statistiska metoder

Efter lektillfällena analyserades materialet från filminspelningarna. För varje lektillfälle och grupp skapades en tabell. I tabellerna antecknades de turer som togs, av vem de togs och under vilka turer det användes den form av AKK som gruppen i fråga fick modell på. För de turer under vilka AKK användes antecknades vilka symboler eller begrepp som kommunicerats med AKK samt huruvida turen också var verbal, det vill säga om samma innehåll kommunicerades både med AKK och med tal. Också sådana turer som enbart var visuella, där till exempel barnet pekade på en bild på kommunikationskartan men inte sa något, räknades som turer och fördes in i tabellen. I tabellerna noterades om AKK-användningen skett under sång eller under resten av lektillfället.

De turer där AKK användes under lek delades vidare in i kategorier enligt vilken typ av användning det var frågan om, se figur 1. De olika kategorierna som användes i denna studie var kommunikation, metadiskussion, eko samt annan användning. Den användning av AKK som föll inom kategorin kommunikation var sådan som



Figur 1. Hur användningen av AKK delats upp vid analysen av materialet.

användes i kommunikativt syfte antingen i sig självt eller som komplement till tal. Till exempel då en deltagare pekade på symbolen för vindruvor som svar på frågan om vad vargdockan skulle äta härnäst räknades turen som kommunikativ användning av AKK. Med kategorin metadiskussion avsågs sådan kommunikation som handlade om själva formen för AKK:n, så som kommentarer om symbolers eller teckens utseende. Till exempel frågor som "Varför är det blått bakom den här?" eller turer som "Den här ser ut som en mun!" i kombination med att barnet pekat på en symbol räknades till den här kategorin. Eko innebar att deltagaren ekade eller härmade den modell de fått, utan att (enligt skribentens tolkning) ha haft ett tydligt kommunikativt syfte med sin användning av symbolen eller tecknet. Den fjärde kategorin, annan användning, användes för de turer där deltagaren använde en symbol på annat sätt än hen fått modell på. Sådana turer där det som barnet uttryckte verbalt och det som barnet uttryckte med AKK inte stämde överens kategoriserades som annan användning. Till exempel "Jag vill sjunga.", sagt medan barnet pekar på symbolen för "sluta" är sådan användning.

Analyserna gjordes på data från lektillfällena 2-7. Inspelningarna från det första lektillfället filmades ur en sådan vinkel att materialet inte kunde analyseras, därmed finns inget data från det tillfället.

För analyserna räknades summan av de använda AKK-symbolerna inom varje användningskategori under ett tillfälle ut för varje deltagare. För varje deltagare räknades sedan två medeltal över antalet använda symboler per tillfälle ut: ett medeltal för de tre första lektillfällena som analyserades (tillfällena 2-4) och ett för de tre sista tillfällena som analyserades (tillfällena 5-7). Skillnaden mellan de här medeltalen analyserades och användes för att jämföra förändringen i användandet av AKK över tid mellan grupperna. Genom att slå ihop tre lektillfällen och räkna ut medeltal för dem

minskades inverkan av att deltagarnas närvaro varierade så mycket, att jämföra enskilda lektillfällen med varandra skulle ha inneburit att många deltagares resultat inte hade räknats med. De statistiska test som användes var beroende och oberoende t-test, resultaten ansågs vara statistiskt signifikanta då $p \leq 0.05$. För de statistiska analyserna användes IBM SPSS Statistics 25. Därtill användes beskrivande statistik för att åskådliggöra resultaten.

4 Resultat

De tolv deltagarna delades in i grupper med fyra deltagare per grupp. Medelåldern för barnen i bildgruppen var 3;11 år, för barnen i blissgruppen 4;1 år och för barnen i stödteckengruppen 3;9 år. Könsfördelningen i grupperna var likadan, alla grupper bestod av tre pojkar och en flicka (se tabell 2). Av deltagarna i bildgruppen hade ett av barnen svenska som enda modersmål, två av deltagarna var flerspråkiga men uppgavs ha svenska som sitt starkaste språk och en av deltagarna var flerspråkig med något annat

Tabell 2

Deltagarnas kön, ålder, modersmål och närvaro vid lektillfällena enligt grupp.

Grupp	Deltagare	Kön	Ålder	Modersmål	Antal tillfällen på plats
Bildgruppen	A	pojke	4;4	SVE	7
	B	pojke	4;1	SVE/annat	5
	C	flicka	3;9	ANNAT/sve	5
	D	pojke	3;4	SVE/annat	5
Blissgruppen	E	pojke	5;1	SVE/annat	5
	F	pojke	3;6	ANNAT/sve	7
	G	pojke	3;10	ANNAT/sve	3
	H	flicka	4;0	SVE/ANNAT	5
Stödteckengruppen	I	pojke	3;4	SVE	6
	J	pojke	4;11	SVE/ANNAT	5
	K	pojke	3;4	ANNAT/sve	4
	L	flicka	3;3	ANNAT/sve	1

Anteckningar. Ålder vid det första lektillfället angett i år (före semikolon) och månader (efter semikolon).

De språk vårdnadshavaren angett som modersmål; sve = svenska och annat = något annat språk än svenska. Det språk som i förhandsinformationsblanketten uppgavs vara barnets starkare är i tabellen markerat med fet text och versaler. Då barnet uppgavs vara jämnstarkt på sina hemspråk är både "sve" och "annat" skrivet med versaler och svärtat i tabellen.

språk än svenska som starkaste språk. För att garantera deltagarnas anonymitet uppges inte vilket eller vilka andra språk deltagarna hade som modersmål. I blissgruppen var alla fyra deltagare flerspråkiga, varav en enligt förhandsinformationsblanketten hade svenska som starkaste språk. Av de tre övriga deltagarna i blissgruppen uppgavs en vara jämnstark på sina språk och två av deltagarna ha ett annat starkare språk än svenska. Också i stödteckengruppen uppgavs två av deltagarna vara starkare på ett annat språk än svenska och en av deltagarna uppgavs vara lika stark på svenska och något annat språk. En av deltagarna i stödteckengruppen var enspråkigt svensk.

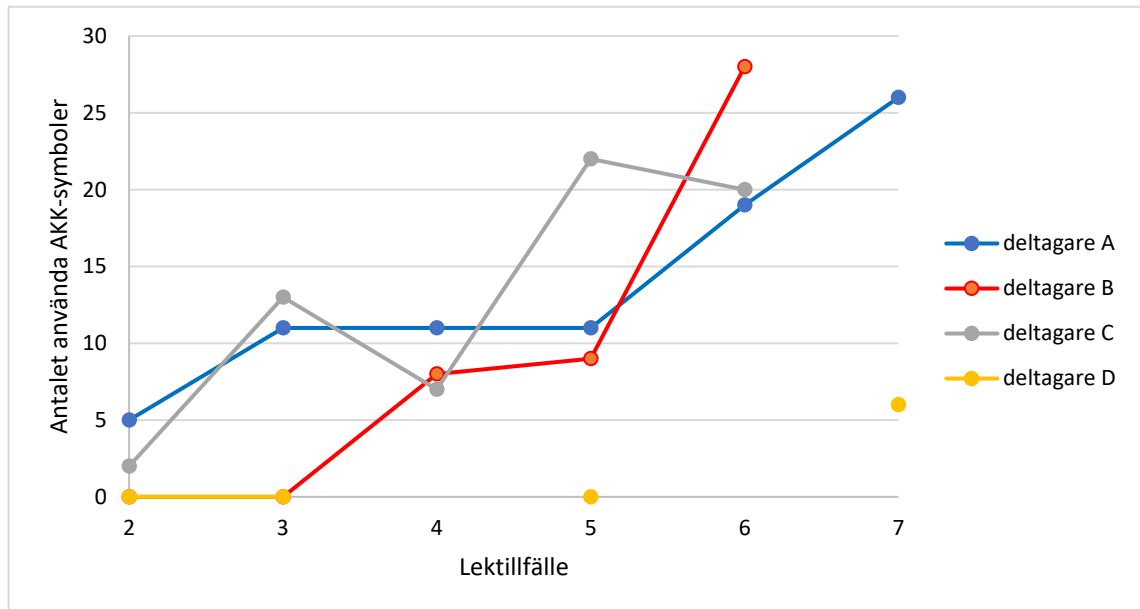
Trots att målet var att hitta deltagare som kunde delta i alla lektillfällen fanns det i praktiken en stor variation i hur många av lektillfällena de enskilda deltagarna faktiskt tog del av. Två av de tolv deltagarna var på plats under alla sju lektillfällena och en av deltagarna var på plats bara en gång. Antalet lektillfällen som deltagarna i medeltal närvarade vid var 4.83 och typvärdet ($n = 6$) var att delta i 5 lektillfällen. Deltagarna i bildgruppen var de som hade minst frånvaro från lektillfällena, de var i medeltal närvarande vid 5.5 av lektillfällena. Deltagarna i blissgruppen var i medeltal på plats vid 5 av de 7 lektillfällena. Störst frånvaro förekom i stödteckengruppen, deltagarna i stödteckengruppen var i medeltal närvarande vid 4 av lektillfällena. I stödteckengruppen förekom också största variationerna i närvaro inom gruppen, där deltagaren I var på plats under 6 lektillfällen och deltagaren L var på plats bara en gång.

4.1 Bildgruppen

Samtliga deltagare i bildgruppen ($n = 4$) använde mera AKK vid de tre sista lektillfällena än vid de tre första, se figur 2. Ingen av deltagarna använde AKK under sång, all användning av bilder skedde under lek. Alla de olika kategorierna för användning av AKK under lek (kommunikativt, meta, eko samt annan användning) förekom under något av lektillfällena, se tabell 3. Av de olika användningssätten var kommunikativ användning av AKK den vanligaste. Deltagarna i bildgruppen använde i medeltal fler symboler under de tre sista lektillfällena ($M = 15.29$, $SA = 8.27$) än under de tre första ($M = 4.75$, $SA = 4.15$). Skillnaden var statistiskt signifikant ($t(3) = -3.74$, $p = 0.03$) och effektstorleken var stor, $r = 0.91$.

Också den andel av AKK-användningen som kodats som kommunikativ ökade från de tre första lektillfällena, då deltagarna i medeltal använde 3.50 symboler i kommunikativt syfte ($SA = 3.18$), till de tre sista tillfällena då deltagarna i medeltal

använde 11.08 bilder i kommunikativt syfte ($SA = 6.98$). Även den ökningen var statistiskt signifikant ($t(3) = -3.44, p = 0.04$) och hade en stor effektstorlek, $r = 0.89$.



Figur 2. Totala mängden använd AKK per deltagare i bildgruppen under de enskilda lektillfällena.

Tabell 3

Översikt över användningen av AKK, både totalt och enligt underkategori, för deltagarna i bildgruppen för varje lektillfälle.

Bildgruppen		Lektillfälle					
Deltagare	Typ av AKK-användning	2	3	4	5	6	7
A	totalt	5	11	11	11	19	26
	i sång	0	0	0	0	0	0
	under lek	5	11	11	11	19	26
	kommunikativt	1	7	9	7	14	13
	meta	2	2	2	2	2	11
	eko	0	2	0	2	2	0
	annan	2	0	0	0	1	2
B	totalt	0	0	8	9	28	x
	i sång	0	0	0	0	0	x
	under lek	0	0	8	9	28	x
	kommunikativt	0	0	5	7	13	x
	meta	0	0	2	2	5	x
	eko	0	0	0	0	0	x
	annan	0	0	1	0	10	x
C	totalt	2	13	7	22	20	x
	i sång	0	0	0	0	0	x
	under lek	2	13	7	22	20	x
	kommunikativt	2	12	6	22	18	x
	meta	0	1	1	0	0	x
	eko	0	0	0	0	0	x
	annan	0	0	0	0	2	x
D	totalt	0	0	x	0	x	6
	i sång	0	0	x	0	x	0
	under lek	0	0	x	0	x	6
	kommunikativt	0	0	x	0	x	6
	meta	0	0	x	0	x	0
	eko	0	0	x	0	x	0
	annan	0	0	x	0	x	0

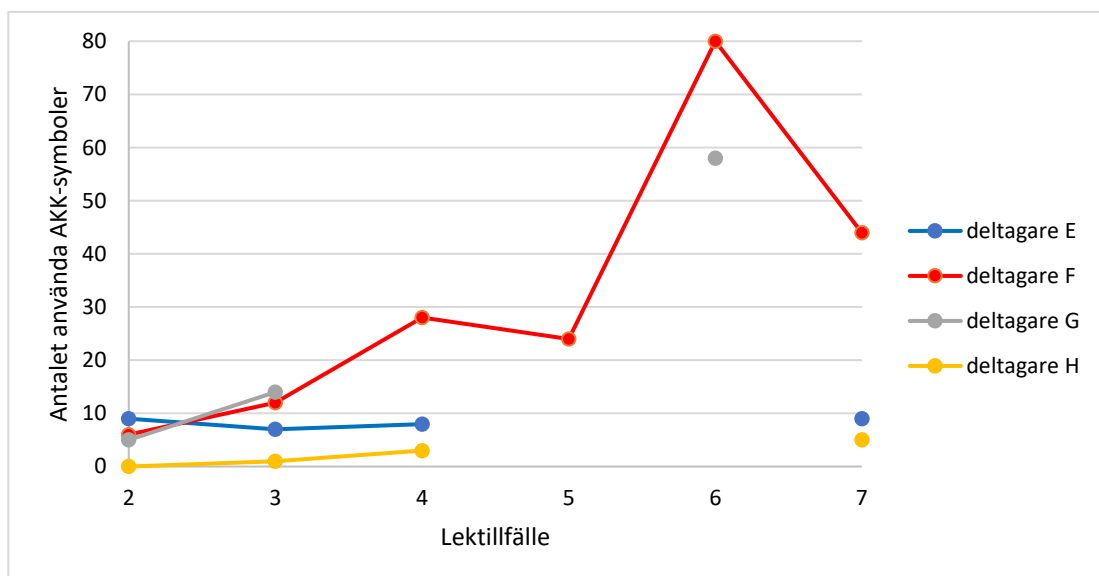
Anteckningar. Mängden AKK-symboler de enskilda deltagarna använt under varje specifikt lektillfälle. 0 betyder att deltagaren inte under det tillfället använt AKK inom given kategori, ett x betyder att deltagaren inte varit på plats under det lektillfället.

4.2 Blissgruppen

Deltagarna i blissgruppen använde alla ($n = 4$) mera AKK under de tre sista lektillfällena än under de tre första (se figur 3). Två av deltagarna (F och G) använde blissymboler både under lek och under sång, medan två deltagare (E och H) använde blissymbolerna enbart under lek, vilket kan ses i tabell 4. Vid det lektillfälle när deltagaren G, och båda lektillfällena när deltagaren F, använde blissymboler även under sång använde de ändå fler blissymboler under lek-delen av tillfället. Alla olika kategorier för användning av AKK under lek (kommunikativt, meta, eko samt annan användning) förekom under något av lektillfällena. Störst andel av AKK-användningen föll enligt analysen inom kategorin kommunikativ användning.

I blissgruppen ökade den totala mängden använd AKK från de tre första tillfällena ($M = 8.54$, $SA = 5.75$) till de tre sista lektillfällena ($M = 30.33$, $SA = 27.22$). Trots att det skedde en ökning i den totala användningen av AKK var skillnaden inte statistiskt signifikant ($t(3) = -1.87$, $p = 0.16$).

Av den använda AKK:n i blissgruppen räknades i medeltal 4.04 av symbolerna ha använts kommunikativt under de tre första lektillfällena ($SA = 2.50$). Under de tre sista lektillfällena användes i medeltal 14.17 symboler kommunikativt ($SA = 10.99$). Trots att användningen av symboler i kommunikativt syfte ökade var skillnaden inte statistiskt signifikant ($t(3) = -2.26$, $p = 0.11$).



Figur 3. Totala mängden använd AKK per deltagare i blissgruppen under de enskilda lektillfällena.

Tabell 4

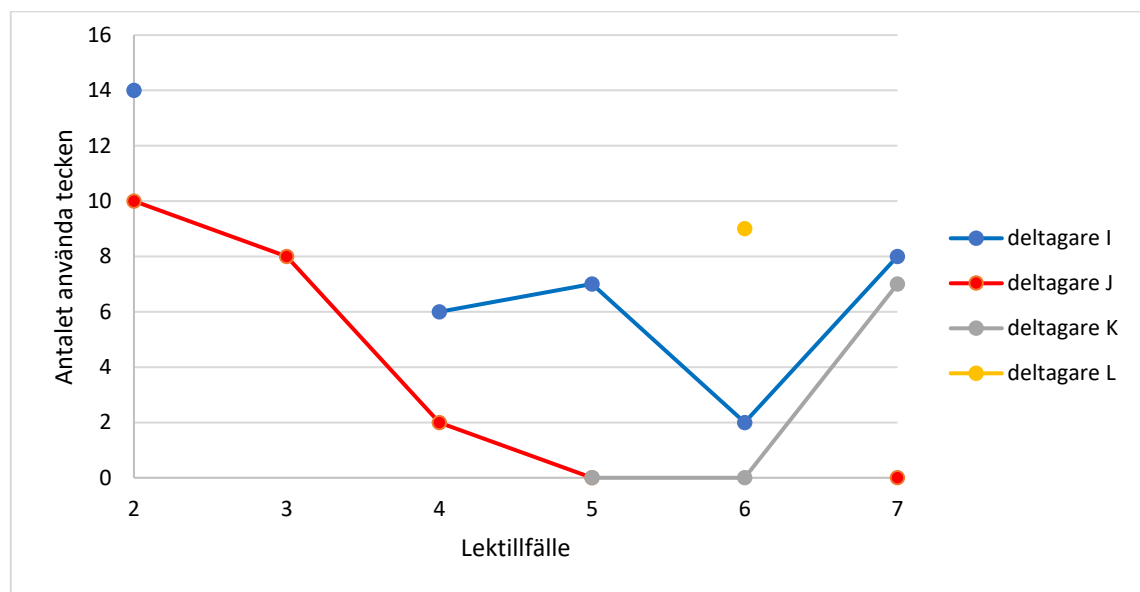
Översikt över användningen av AKK, både totalt och enligt underkategori, för deltagarna i blissgruppen för varje lektillfälle.

Blissgruppen		Lektillfälle					
Deltagare	Typ av AKK-användning	2	3	4	5	6	7
E	totalt	9	7	8	x	x	9
	i sång	0	0	0	x	x	0
	under lek	9	7	8	x	x	9
	kommunikativt	3	3	8	x	x	8
	meta	3	1	0	x	x	1
	eko	0	0	0	x	x	0
	annan	3	3	0	x	x	0
F	totalt	6	12	28	24	80	44
	i sång	0	0	0	0	13	4
	under lek	6	12	28	24	67	40
	kommunikativt	4	6	11	11	50	28
	meta	0	1	9	6	5	3
	eko	1	0	0	6	0	0
	annan	1	5	8	1	12	9
G	totalt	5	14	x	x	58	x
	i sång	0	0	x	x	22	x
	under lek	5	14	x	x	36	x
	kommunikativt	3	4	x	x	14	x
	meta	2	0	x	x	6	x
	eko	0	10	x	x	13	x
	annan	0	0	x	x	3	x
H	totalt	0	1	3	x	x	5
	i sång	0	0	0	x	x	0
	under lek	0	1	3	x	x	5
	kommunikativt	0	1	2	x	x	5
	meta	0	0	0	x	x	0
	eko	0	0	1	x	x	0
	annan	0	0	0	x	x	0

Anteckningar. Mängden AKK-symboler de enskilda deltagarna använt under varje specifikt lektillfälle. 0 betyder att deltagaren inte under det tillfället använt AKK inom given kategori, ett x betyder att deltagaren inte varit på plats under det lektillfället.

4.3 Stödteckengruppen

Endast två av deltagarna i stödteckengruppen var på plats under något av de tre första lektillfällena, för vilka det första medeltalet räknades ut, varför $n = 2$ i analyserna för gruppen. I figur 4 är samtliga fyra deltagares användning av stödtecken åskådliggjord. Deltagarna i stödteckengruppen svarade olika på modellen de fick under lektillfällena. Deltagaren J använde färre stödtecken för varje lektillfälle han deltog i, från tio stödtecken under det andra tillfället till noll tecken under det femte och sjunde lektillfället (se tabell 5). Deltagaren I:s användning av stödtecken varierade under de olika lektillfällena. Deltagaren K ökade sin användning av stödtecken från noll till sju tecken från det femte till det sjunde tillfället. Deltagaren L var på plats bara under det sjätte lektillfället. Då använde hon nio tecken totalt, varav sex var under sång och tre var ekon av modellen under leken. Majoriteten av användningen av AKK i stödteckengruppen skedde under sång. Endast enstaka tecken användes under lek, och då bara som eko (totalt fem tecken under alla lektillfällen) eller metadiskussion (totalt ett tecken under samtliga lektillfällen).



Figur 4. Totala mängden använd AKK per deltagare i stödteckengruppen under de enskilda lektillfällena.

Tabell 5

Översikt över användningen av AKK, både totalt och enligt underkategori, för deltagarna i stödteckengruppen för varje lektillfälle.

Stödteckengruppen		Lektillfälle					
Deltagare	Typ av AKK-användning	2	3	4	5	6	7
I	totalt	14	x	6	7	2	8
	i sång	14	x	6	7	2	7
	under lek	0	x	0	0	0	1
	kommunikativt	0	x	0	0	0	0
	meta	0	x	0	0	0	1
	eko	0	x	0	0	0	0
	annan	0	x	0	0	0	0
J	totalt	10	8	2	0	x	0
	i sång	10	6	2	0	x	0
	under lek	0	2	0	0	x	0
	kommunikativt	0	0	0	0	x	0
	meta	0	0	0	0	x	0
	eko	0	2	0	0	x	0
	annan	0	0	0	0	x	0
K	totalt	x	x	x	0	0	7
	i sång	x	x	x	0	0	7
	under lek	x	x	x	0	0	0
	kommunikativt	x	x	x	0	0	0
	meta	x	x	x	0	0	0
	eko	x	x	x	0	0	0
	annan	x	x	x	0	0	0
L	totalt	x	x	x	x	9	x
	i sång	x	x	x	x	6	x
	under lek	x	x	x	x	3	x
	kommunikativt	x	x	x	x	0	x
	meta	x	x	x	x	0	x
	eko	x	x	x	x	3	x
	annan	x	x	x	x	0	x

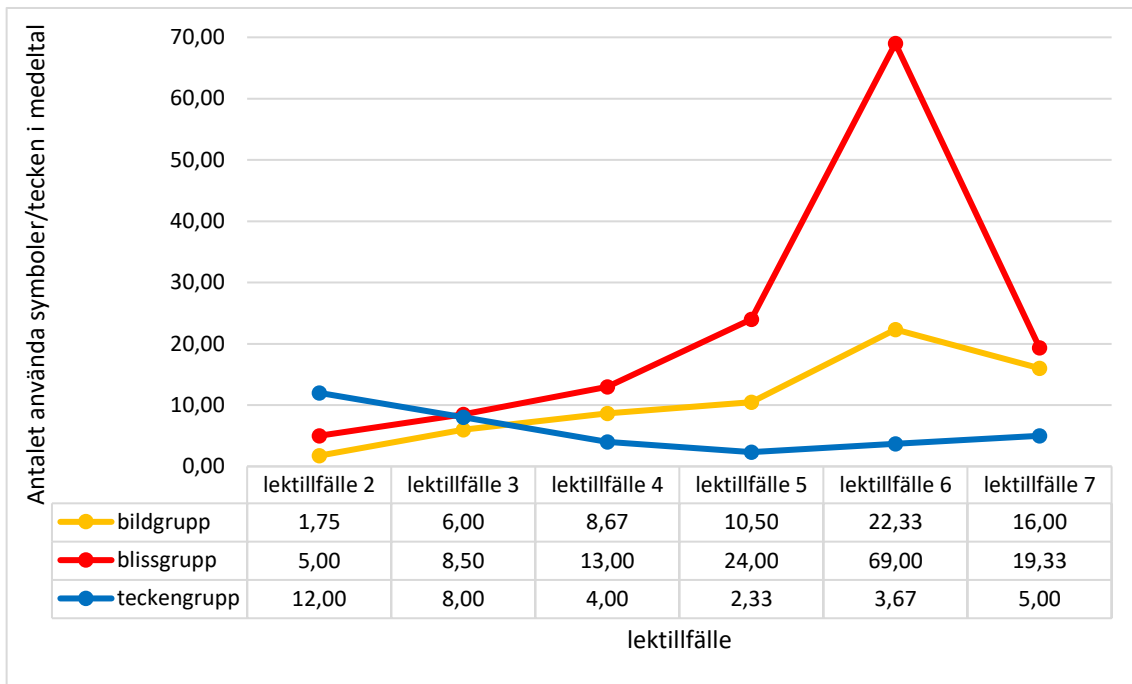
Anteckningar. Mängden AKK-symboler de enskilda deltagarna använt under varje specifikt lektillfälle. 0 betyder att deltagaren inte under det tillfället använt AKK inom given kategori, ett x betyder att deltagaren inte varit på plats under det lektillfället.

I stödteckengruppen ($n = 2$) minskade medeltalet för mängden använd AKK något från de tre första tillfällena ($M = 8.34$, $SA = 2.35$) till de tre sista tillfällena ($M = 2.84$, $SA = 4.00$). Minskningen var inte statistiskt signifikant ($t(1) = 4.7$, $p = 0.13$). I stödteckengruppen använde ingen av deltagarna tecken på ett sådant sätt att det skulle ha kategoriserats som kommunikativt, varken under de tre första eller tre sista lektillfällena.

4.4 Skillnader mellan grupperna

Både deltagarna i bildgruppen och deltagarna i blissgruppen använde mera AKK under de tre sista lektillfällena än under de tre första lektillfällena (se figur 5). Deltagarna i bildgruppen använde i medeltal 10.54 symboler mera ($SA = 5.64$) och deltagarna i blissgruppen i medeltal 21.79 symboler mera ($SA = 23.26$) under de tre sista lektillfällena än vad de använt under de tre första lektillfällena. Det fanns ingen statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna för den här ökningen ($t(3.35) = -0.94$, $p = 0.41$). Stödteckengruppen använde i medeltal 5.50 tecken färre ($SA = 1.65$) vid de tre sista lektillfällena jämfört med de första. Det fanns ingen statistiskt signifikant skillnad mellan förändringen i användningen av AKK hos deltagarna i stödteckengruppen och i blissgruppen ($t(3.06) = 2.34$, $p = 0.10$). Däremot fanns det en statistiskt signifikant skillnad i den genomsnittliga förändringen över tid mellan bildgruppen och stödteckengruppen, då man beaktar den totala mängden använd AKK. Ökningen av användningen av AKK var signifikant större i bildgruppen än i stödteckengruppen ($t(4) = 3.74$, $p = 0.02$).

Ingen deltagare i bildgruppen använde AKK under sång ($M = 0.00$, $SA = 0.00$). Hos deltagarna i blissgruppen skedde en ökning i användningen av AKK under sång, i medeltal använde de 6.92 ($SA = 10.40$) symboler fler under sång under de tre sista lektillfällena jämfört med de tre första. Deltagarna i stödteckengruppen använde i medeltal 5.34 ($SA = 0.94$) tecken färre under sång under de tre sista lektillfällena än under de tre första. Skillnaden i förändringen över tid i användningen av AKK under sång för deltagarna i bild- och blissgrupperna var inte statistiskt signifikant ($t(3.00) = -1.33$, $p = 0.28$). Förändringen i stödteckengruppens användning av tecken under sång jämfört med förändringen i blissgruppens användning av symboler under sång var inte statistiskt signifikant ($t(4) = 1.57$, $p = 0.19$). Inte heller mellan bildgruppens och



Figur 5. Skillnaden mellan grupperna i medeltalet använda AKK-symboler för varje lektillfälle, då all använd AKK beaktas.

stödteckengruppens förändring i användningen av AKK under sång fanns det någon statistiskt signifikant skillnad ($t(1.00) = 8.02, p = 0.08$).

Då den AKK som använts under sång räknats bort från den totala mängden använd AKK återstår den AKK som använts under lek. Deltagarna i både bild- och blissgruppen använde i medeltal mera AKK i lek under de tre sista lektillfällena jämfört med de tre första. I medeltal använde deltagarna i bildgruppen 10.54 ($SA = 5.64$) symboler mera under de tre sista lektillfällena än under de tre första. Deltagarna i blissgruppen använde i medeltal 14.88 ($SA = 14.54$) fler symboler under de tre sista lektillfällena jämfört med de tre första. För deltagarna i stödteckengruppen ($n = 2$) skedde en minskning i mängden använda tecken under lek från de tre första lektillfällena till de tre sista. I medeltal använde de 0.17 ($SA = 0.71$) tecken färre under lek under de tre sista lektillfällena jämfört med de tre första. Det fanns inte någon statistiskt signifikant skillnad mellan bild- och blissgruppernas ökning av symbolanvändningen under lek ($t(3.88) = -0.56, p = 0.61$). Ingen statistiskt signifikant skillnad förekom heller i förändringen över tid i stödteckengruppens användning av AKK under lek jämfört med blissgruppens användning av AKK under lek ($t(3.03) = 2.06, p = 0.13$). Inte heller mellan förändringen av AKK-användning under lek hos

stödtecken gruppen och förändringen av AKK-användning under lek hos bildgruppen fanns någon signifikant skillnad ($t(4) = 2.53, p = 0.07$).

Av den AKK som användes under lek kunde en del kategoriseras som kommunikativ användning av AKK. För både bild- och blissgruppen skedde det över tid en ökning av hur många symboler deltagarna använde som föll i kategorin kommunikativ användning av AKK. Deltagarna i bildgruppen använde i medeltal 7.58 ($SA = 4.41$) symboler fler kommunikativt under de tre sista lektillfällena än de använde under de tre första lektillfällena. Deltagarna i blissgruppen använde i medeltal 10.13 ($SA = 8.97$) symboler fler kommunikativt under de tre sista lektillfällena än under de tre första lektillfällena. I stödtecken gruppen användes inga tecken så att de platsade inom kategorin kommunikativ användning av AKK under något av lektillfällena ($M = 0.00, SA = 0.00$). Skillnaden i förändringen över tid inom kategorin kommunikativ användning av AKK mellan bild- och blissgruppen var inte statistiskt signifikant ($t(6) = -0.51, p = 0.63$). Inte heller skillnaden i förändringen över tid mellan bliss- och stödtecken gruppen var statistiskt signifikant ($t(4) = 1.51, p = 0.20$). Inte heller mellan bild- och stödtecken gruppen fanns någon statistiskt signifikant skillnad för förändringen över tid i kommunikativ användning av AKK ($t(4) = 2.29, p = 0.08$).

I alla grupper skedde över tid en ökning av användningen av AKK som föll inom kategorin metadiskussion. Deltagarna i bildgruppen använde i medeltal 1.29 ($SA = 1.90$) fler symboler på ett sätt som räknades till kategorin metadiskussion under de tre sista lektillfällena jämfört med de tre första. Deltagarna i blissgruppen använde i medeltal 1.50 ($SA = 2.44$) fler symboler under de tre sista lektillfällena än under de tre första lektillfällena på ett sådant sätt så att det kodades som metadiskussion. I stödtecken gruppen använde deltagarna i medeltal 0.17 fler symboler inom kategorin metadiskussion ($SA = 0.23$) under de tre sista lektillfällena jämfört med under de tre första lektillfällena. Skillnaden i förändringen i användningen av AKK så att den föll inom kategorin metadiskussion var inte statistiskt signifikant ($t(6) = -0.14, p = 0.90$) då bild- och blissgrupperna jämfördes. Inte heller skillnaden mellan blissgruppens och stödtecken gruppens ökning av användning av AKK inom kategorin metadiskussion var statistiskt signifikant ($t(4) = 0.73, p = 0.51$). Skillnaden mellan bildgruppens och stödtecken gruppens ökning av användning av AKK inom kategorin metadiskussion var inte heller den statistiskt signifikant ($t(3.18) = 1.17, p = 0.32$).

5 Diskussion

Syftet med den här studien var att undersöka hur fyraåringar tar till sig modell på AKK-användning då de i grupp ges AKK-modell under strukturerade vuxenledda lektillfällen. Utöver att undersöka om och hur barnen över tid själva börjar använda AKK, var ett syfte också att jämföra om det finns skillnader mellan hur barn tar till sig olika typer av AKK. Därför delades deltagarna in i grupper, så att en grupp fick modell på användningen av bilder, en grupp fick modell på användningen av blissymboler och en grupp fick modell på användningen av tecken som stöd som AKK.

Samtliga tolv deltagare använde vid minst ett lektillfälle själva den form av AKK de fått modell på. Variationen i mängden AKK som deltagarna använde var stor, från deltagare som under ett givet tillfälle inte använde någon AKK alls till en deltagare som använde 80 symboler under ett tillfälle. Fem av deltagarna använde ingen AKK alls vid åtminstone ett av tillfällena de varit på plats, medan sju av deltagarna använde AKK vid alla tillfällena de var på plats.

5.1 Användningen av AKK under lektillfällena

Hos deltagarna i bildgruppen skedde en statistiskt signifikant ökning av användningen av symboler från de tre första tillfällena till de tre sista lektillfällena. Både ökningen av den totala användningen, där samtliga använda bilder räknas med, och ökningen för andelen som kodats som kommunikativ användning var signifikant. Inom gruppen förekom stora individuella skillnader. Flest använda bilder under ett lektillfälle stod deltagaren B för, med 28 använda bilder under det sjätte lektillfället medan han tre lektillfällen tidigare inte pekade på en enda bild. Deltagaren D var den i bildgruppen som använde minst bilder, under tre av de fyra lektillfällena han var på plats använde han inte en enda bild. Vid det sista lektillfället pekade han på sex bilder, varav alla kategoriserades som kommunikativ användning.

Det finns mycket forskning som visar att modell på AKK-användning utvecklar AKK-användningen och språkliga förmågor hos barn som har behov att komplettera sin befintliga kommunikation med någon form av AKK (Sennot, Light & McNaughton, 2016). Tidigare forskning har också visat att deltagare utvecklas i olika takt trots att de fått samma mängd modell (Dada & Alant, 2009). Det att deltagarna i bildgruppen efter modell själva började använda AKK, om än i olika utsträckning, är såtillvida i enlighet med tidigare forskning. Det är ändå anmärkningsvärt att det att deltagarna fick modell

på AKK-användningen var tillräckligt för att de skulle ta efter, utan att de i något skede av undersökningen uppmanades göra det.

Deltagarna i blissgruppen använde i medeltal fler blissymboler under de sista lektillfällena än under de första. Analyserna av AKK-användningen på gruppnivå i blissgruppen visade ändå att det inte förekom statistiskt signifikanta skillnader i ökningen av användningen av AKK över tid. En delorsak till att resultaten inte var statistiskt signifikanta kan vara de stora skillnaderna mellan deltagarna i gruppen, och därmed stora standardavvikelser. Alla fyra deltagare i blissgruppen använde med tiden flera blissymboler under lektillfällena, både då man beaktar all symbolanvändning och då man räknar bara den andel som kodades som kommunikativ användning av AKK.

Med tanke på att blissymboler inte är så transparenta (Millikin, 1997) hade det varit väntat att det i blissgruppen skulle ha förekommit en hög andel AKK-användning som skulle ha kodats som ”annan användning”, där symbolanvändningen och det verbala uttrycket är motstridiga. Andelen av den använda AKK:n som kodats som ”annan användning” för varje enskild deltagare i blissgruppen vid varje enskilt tillfälle varierade mellan 0% och 43%. Den högsta andelen ”annan användning av AKK” uppmättes under det tredje lektillfället när deltagaren E använde tre blissymboler så att de kodades som annan användning, av de totalt sju blissymboler han använde under det lektillfället.

Bliss är enligt tidigare forskning svårare än PCS-symboler att ta till sig då blissymbolerna inte är lika transparenta som bilder (Mizuko, 1987). Det skulle indikera att deltagarna i bildgruppen lättare skulle ha tagit till sig användningen av AKK än deltagarna i blissgruppen gjorde. Trots att det inte fanns någon statistiskt signifikant skillnad mellan förändringen över tid för AKK-användningen i bild- och blissgruppen, det vill säga att deltagarna tog till sig båda former av AKK på liknande sätt, visade det sig att deltagarna i blissgruppen i medeltal använde mera AKK än deltagarna i bildgruppen under varje enskilt lektillfälle (se figur 5). I Mizukos (1987) studie var deltagarna fler till antalet, vilket gör att enskilda deltagares resultat påverkar mindre. Mizukos studie utfördes inte heller i grupp och deltagarna testades för förståelsen av symbolerna, vilket inte var fallet i denna undersökning. Resultaten från denna studie visar att blissymboler, trots att de är mindre transparenta, går att lära ut enbart genom modell.

För stödteckengruppen påverkades analyserna av att bara två deltagares data räknades med i de statistiska analyserna. Stödteckengruppen var den enda gruppen där det skedde en minskning av användningen av AKK då man jämför medeltalet för de tre första lektillfällena med medeltalet för de tre sista lektillfällena. Minskningen var ändå inte statistiskt signifikant, och för en av deltagarna i gruppen ökade användningen av AKK från noll till sju tecken från det femte till det sjunde lektillfället.

Stödteckengruppen var också den enda gruppen där all användning av AKK skedde antingen under sång, som metadiskussion eller eko – det vill säga inte så att den skulle ha fallit inom kategorin kommunikativ användning av AKK. Det var den av grupperna där mängden använd AKK i medeltal på gruppnivå var lägst.

Att resultaten från stödteckengruppen skiljer sig så mycket från de två andra grupperna kan eventuellt förklaras genom skillnaden i egenskaperna hos de olika formerna av AKK. Medan både bilder och blissymboler är hjälpmedelsberoende AKK, och därmed beständiga, är tecken flyktiga. För att använda tecken krävs att man kan återkalla tecknet i minnet och producera det motoriskt (Millikin, 1997). Att bilderna och symbolerna finns tillgängliga hela tiden gör det lättare att återvända till dem än om man måste återkalla en rörelse från minnet, det möjliggör till och med att deltagarna kan använda dem utan att ha sett modell på användningen av symbolen i fråga.

En annan faktor som kan ha inverkat på resultaten för stödteckengruppen är den högre andelen frånvaro bland deltagarna än i de andra grupperna. Gruppdynamiken kan ha påverkat deltagarnas motivation att använda AKK, och deltagarna i de olika grupperna har även fått modell av varandra under lektillfällena. Då stödteckengruppen hade färre deltagare på plats per lektillfälle betyder det inte bara att de enskilda deltagarna fått mindre modell på AKK-användning för att de varit borta, utan även att de deltagare som varit på plats inte sett de andra deltagarna använda AKK lika mycket som i de andra grupperna.

5.2 Studiens begränsningar

Det finns flera svagheter och begränsningar med studien som gör att resultaten är riktgivande och att slutsatser ska dras med försiktighet. En av svagheterna är att studien hade så få deltagare. Det leder till att enskilda deltagares prestationer kan förvränga resultaten i högre grad än om samplet varit större. Utöver att deltagarna var få till antalet var deltagandet i lektillfällena ojämnt, bara två av de tolv deltagarna var på plats vid alla

sju lektillfällen och en av deltagarna var frånvarande vid alla utom ett tillfälle. Det innebär att den mängd modell på AKK-användning deltagarna fått vid ett visst lektillfälle varierade, det som för någon deltagare var det första lektillfället de deltog i kan för andra i gruppen ha varit det tredje. Att närvaron varierade återspeglar visserligen verkligheten i daghemsgrupper och resultaten i den här studien visar att barnen trots ojämn närvaro ändå tog till sig av modellen de fick. Gruppdynamiken inom grupperna kan även ha inverkat på resultaten. Efter hand blev deltagarna mer bekanta med skribenten, vilket också kan ha påverkat särskilt blygare barn att bli mera delaktiga.

Deltagarnas språkliga färdigheter och språkförståelse kan också ha påverkat resultaten. Målsättningen var att hitta deltagare med typisk språkutveckling för att avgränsa målgruppen och minimera risken för att till exempel bristande språkförståelse inverkade på deltagarnas delaktighet under lektillfällena. Eftersom det inte var praktiskt möjligt att utföra enskilda språkliga bedömningar med deltagarna baserades antagandet om deltagarnas tillräckliga språkliga färdigheter på vårdnadshavarnas svar i förhandsinformationsblanketten. Det är ändå möjligt att deltagarna haft sådana språkliga svårigheter som inverkat på deras möjlighet att förstå och delta i lektillfällena.

Deltagarnas varierande språkliga bakgrund, med ett stort antal flerspråkiga barn, kan också ha inverkat på resultaten. Mellan grupperna fanns variation i hur stark deltagarnas svenska var, i både bliss- och stödteckengrupperna uppgavs bara ett av fyra barn ha svenska som sitt starkaste språk. Bliss och tecken som stöd är också de former av AKK i den här studien som är mindre transparenta och därför kan vara svårare att ta till sig.

Studieupplägget hade vissa begränsningar. Trots att lektillfällena var strukturerade varierade de i längd beroende bland annat på aktiviteten, antalet deltagare på plats och hur aktiva deltagarna var. I studien ingick ingen baseline, där AKK-materialet skulle ha funnits tillgängligt men ingen modell hade givits, och inte heller någon uppföljning för att se om effekten kvarstod. Eftersom materialet från det första lektillfället inte kunde analyseras är resultaten eventuellt annorlunda än vad de skulle ha varit om data från alla sju lektillfällen kunde ha analyserats. Det har inte kontrollerats för att mängden modell på AKK varit motsvarande i de olika grupperna, trots att det strävades efter så lika modell som möjligt.

5.3 Slutsats och förslag till fortsatt forskning

Genom att i grupp ge modell på användning av kommunikationskortor med bilder eller blissymboler i leksituationer kan man lära barn som inte annars har behov av att använda AKK att använda bilder eller blissymboler i sin kommunikation under strukturerade lektillfällen. Deltagarna som fick modell på tecken som stöd reagerade olika på modellen, sett som grupp minskade deras användning av tecken från de första lektillfällena till de sista lektillfällena. En orsak till det här kan ha varit att användning av tecken som AKK ställer andra krav på användaren än vad användningen av hjälpmedelsberoende AKK så som bilder och bliss gör (Millikin, 1997). Vid användningen av kommunikationskortor finns materialet till hands, och kan användas även utan att veta vad de enskilda symbolerna står för medan tecken som stöd kräver att man återkallar tecknet i minnet och motoriskt utför det.

Det skulle vara intressant att följa upp deltagarnas användning av AKK under en tid efter intervention där de får modell, för att se hur det påverkar deras användning av AKK. I framtida forskning kunde man även kontrollera för mängden modell på AKK deltagarna får, så som i till exempel Dada och Alant (2009). Det skulle vara betydelsefullt att undersöka om liknande försök med modell på AKK-användning i grupp för barn med typisk kommunikativ utveckling skulle förändra sättet deltagarna kommunicerar med barn som använder AKK i sin kommunikation. Skulle AKK-användningen överföras till också andra situationer än de leksituationer där deltagarna konstant får modell på AKK-användning? Vidare kunde det undersökas om barn lättare skulle ta till sig och använda tecken som stöd ifall de får modell under fler lektillfällen än sju, eller om de skulle använda tecken i större utsträckning om de utöver modellen skulle få mera direkt information om, och uppmaning att använda tecken.

Referenser

- Anderson, K., Balandin, S., & Clendon, S. (2011). "He cares about me and I care about him." Children's experiences of friendship with peers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 27(2), 77-90.
- Arasaac. (17.5.2020) *Welcome to Arasaac*. <http://www.arasaac.org/>
- Barker, R. M., Akaba, S., Brady, N. C., & Thiemann-Bourque, K. (2013). Support for AAC use in preschool, and growth in language skills, for young children with developmental disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 29(4), 334-346.
- Beck, A. R., Stoner, J. B., & Dennis, M. L. (2009). An investigation of aided language stimulation: Does it increase AAC use with adults with developmental disabilities and complex communication needs?. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(1), 42-54.
- Bedrosian, J. (1997). Language acquisition in young AAC system users: Issues and directions for future research. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 179-185.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication*. Baltimore. Paul H. Brookes.
- Binger, C., & Light, J. (2007). The effect of aided AAC modeling on the expression of multi-symbol messages by preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 30-43.
- Binger, C., Maguire-Marshall, M., & Kent-Walsh, J. (2011). Using aided AAC models, recasts, and contrastive targets to teach grammatical morphemes to children who use AAC. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Boardmaker. (17.5.2020) *Picture communication symbols*. <https://goboardmaker.com/pages/picture-communication-symbols>
- Carter, M., & Maxwell, K. (1998). Promoting Interaction with Children using Augmentative Communication through a Peer-directed Intervention. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(1), 75-96.
- Dada, S., & Alant, E. (2009). The effect of aided language stimulation on vocabulary acquisition in children with little or no functional speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Drager, K. D., Postal, V. J., Carrolus, L., Castellano, M., Gagliano, C., & Glynn, J. (2006). The effect of aided language modeling on symbol comprehension and production in 2 preschoolers with autism. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Eriksson, E. & Moroni, L. (2015). Julia hämtar strumpor. *Bonnier Carlsen*.
- Heister Trygg, B., Andersson, I. (2009) I., Hardenstedt, L., & Pilesjö, M. S. *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Malmö. Hjälpmedelsinstitutet.
- Huuhtanen, K., (2011a). Kommunikointi elien ja viittomin. I K. Huuhtanen (red.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s. 27-31). Helsingfors. Kehitysvammaliitto ry.
- Huuhtanen, K., (2011b). Merkit ja merkkijärjestelmät. I K. Huuhtanen (red.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s. 58-63). Helsingfors. Kehitysvammaliitto ry.

- Huuhtanen, K., (2011c). Bliss-kielellä kommunikointi. I K. Huuhtanen (red.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s.73-81). Helsingfors. Kehitysvammaliitto ry.
- International Society for Augmentative and Alternative Communication, Isaac. (26.4.2020). *Who benefits?*. <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/who-benefits/>
- Kent-Walsh, J., Binger, C., & Hasham, Z. (2010). Effects of parent instruction on the symbolic communication of children using augmentative and alternative communication during storybook reading. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Lappi, P. & Malm, A. (2011). Suomalainen ja suomenruotsalainen viittomakieli. I K. Huuhtanen (red.), *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (s. 40-46). Helsingfors. Kehitysvammaliitto ry.
- Light, J. (1988). Interaction involving individuals using augmentative and alternative communication systems: State of the art and future directions. *Augmentative and alternative communication*, 4(2), 66-82.
- Light, J. (1997). "Let's go star fishing": Reflections on the contexts of language learning for children who use aided AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 13(3), 158-171.
- Lilienfeld, M., & Alant, E. (2005). The social interaction of an adolescent who uses AAC: The evaluation of a peer-training program. *Augmentative and Alternative Communication*, 21(4), 278-294.
- Millikin, C. (1997) Symbol systems and vocabulary selection strategies. I S. Glennen & D. C. DeCoste (red.), *The handbook of augmentative and alternative communication*. (s 97-148). Cengage Learning.
- Mizuko, M. (1987). Transparency and ease of learning of symbols represented by Blissymbols, PCS, and Picsyms. *Augmentative and Alternative Communication*, 3(3), 129-136.
- Nettelbladt, U., & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn I: U. Nettelbladt & E-K. Salameh (Red.), *Språkutveckling och språkstörning hos barn, del 1* (s. 13-34). Lund: Studentlitteratur
- Romski, M., Sevcik, R. A., Adamson, L. B., Cheslock, M., Smith, A., Barker, R. M., & Bakeman, R. (2010). Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.
- Sennott, S. C., Light, J. C., & McNaughton, D. (2016). AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), 101-115.
- Solomon-Rice, P., & Soto, G. (2009). Language modeling as an efficacious early language intervention approach with young children demonstrating complex communication needs. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18(1), 21-27.
- Tikoteekki. (26.4.2020). *Puhevammaisuuden kirjo*. <https://www.kehitysvammaliitto.fi/tikoteekki/tietoa/puhevammaisuuden-kirjo/>
- von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2000). *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsingfors: Kehitysvammaliitto.
- von Tetzchner, S., & Grove, N. (2003). The development of alternative language forms. I S. von Tetzchner & N. Grove (red.), *Augmentative and alternative communication: Developmental issues*. (s. 1-28). Whurr Publishers.

Visa – Familjens teckenguide. (2005). Stroke- och dysfasiförbundet rf. ISBN 952-5058-19-0. Tryckt i Reso

Widgit. (17.5.2020) *Welcome to widgit*. <https://www.widgit.com/index.htm>

Bilaga A: Förhandsinformationsblankett om deltagarna



Bakgrundsinformation

Barnets namn: _____

Barnets födelsedatum: _____ / _____ 20_____

Barnets kön: _____

Antal eventuella syskon och deras ålder:

Barnet är enspråkigt svenskt
 flerspråkigt

Om barnet är flerspråkigt, vilka språk kommer barnet i kontakt med?

Svenska

Finska

Något annat språk, vilket/vilka? _____

Om barnet är flerspråkigt, är något av språken starkare?

Nej, de är lika starka

Ja, vilket? _____

Vilka språk använder barnet hemma och med vem? (T.ex. svenska med föräldrarna och finska med mormor)

Barnets syn är: normal korrigerad (glasögon) nedsatt

Barnets hörsel är: normal korrigerad nedsatt

Har barnet någon kronisk sjukdom eller diagnos?

Nej

Ja, (i så fall vad?) _____



Har det funnits avvikelser i barnets tal- och språkutveckling?

- Nej
 Ja (kommentera gärna)

Har något av barnets syskon haft avvikelser i tal- och språkutvecklingen?

- Nej
 Ja (kommentera gärna)

Har barnet besökt en talterapeut eller blivit rekommenderad talterapi?

- Nej
 Ja (när, och varför?)

Har något av barnets syskon besökt en talterapeut eller blivit rekommenderad talterapi?

- Nej
 Ja (när och varför?)

Har barnet fått, eller får barnet någon annan terapi?

- Nej
 Ja (när och hurdan?)

Använder barnet någon form av hjälpmedel?

- Nej
 Ja (hurdan?)



Använder någon i barnets näromgivning alternativ och kompletterande kommunikation (till exempel teckenspråk, tecken som stöd, bildkommunikation eller någon annan kommunikationsform än talat språk)? Om ja, hurdan och hur mycket har barnet kontakt med den personen/personerna?

Går barnet i dagis på heltid?

Ja

Nej, deltid. Barnet är på dagis (veckodagar/tid på dagen) _____

Kommer barnet vara på dagis vecka 9-11 (29.2-18.3)?

Ja

Nej, kommer att vara borta (datum) _____

Kontaktuppgifter till vårdnadshavarna (telefon och/eller mejladress):

Övriga kommentarer eller hälsningar:

TACK!

Alla uppgifter behandlas konfidentiellt.

Vänligen returnera bakgrundsinformationsblanketten och tillståndsblanketten till daghemmet senast onsdagen den 10.2.

Logopedistuderande

Fanny Häggblom

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

e-post: fanny.haggblom@abo.fi

tel. [REDACTED]

Handledare

Annette Nyhond



























Legitimerad talterapeut












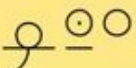



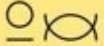






Universitetslärare i logopedi

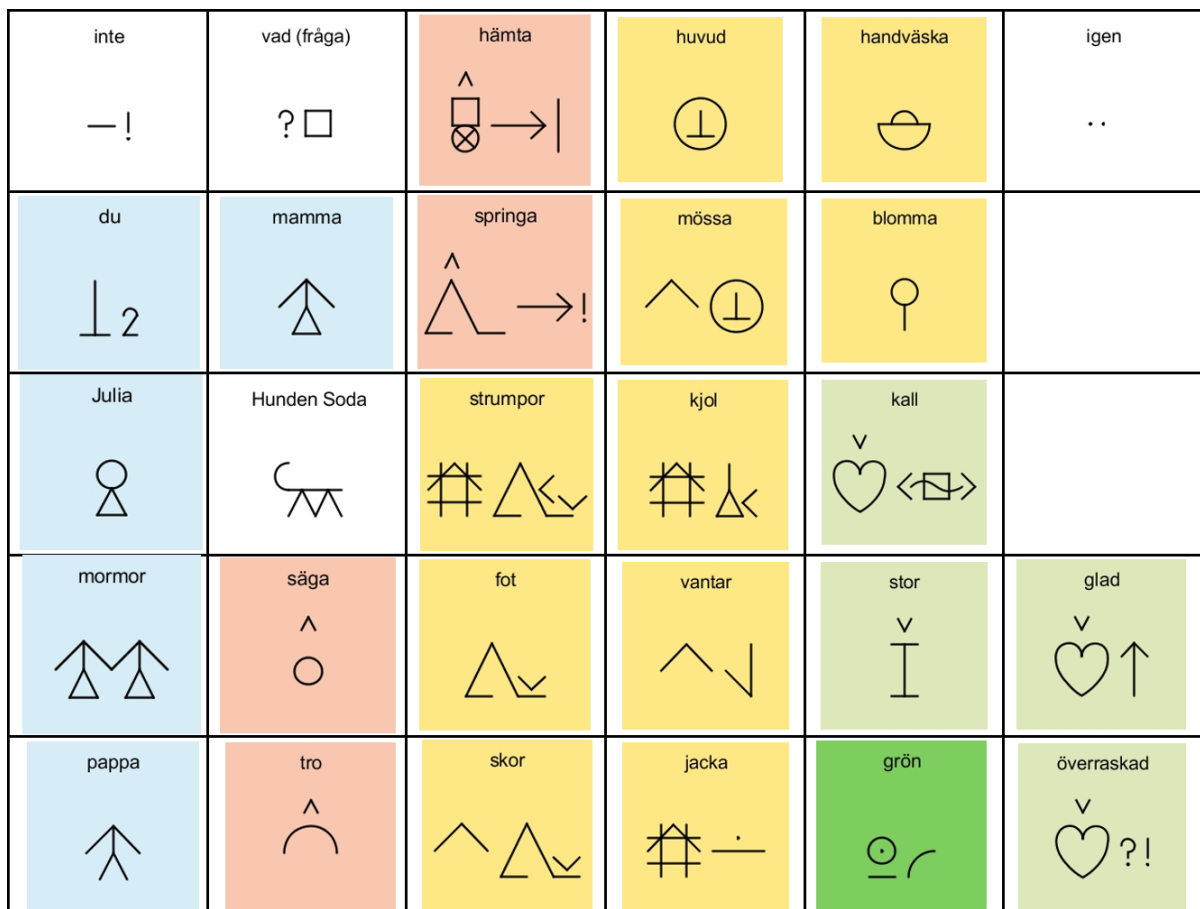
Åbo Akademi

e-post: annette.nyhond@abo.fi



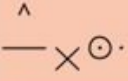








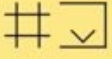











Bilaga B: AKK-material

inte 	äta 	dricka 	banan 		
jag 	tycka om 	välja 	druvor 	äcklig 	törstig 
du 	skala 	tomat 	apelsin 	god 	hungrig 
vem 	skära 	fisk 	vattenmelon 	söt 	sur 
vargen 	tvätta 	citron 	apple 		

inte -!	äta  	dricka  	banan 		
vem ? ⊥	tycka om  +!	välja  	vindruvor 	äcklig ∅ - !!	god ∅ + !
jag ⊥ 1	skala  	tomat 	apelsin 	söt ∅ ↑	sur (smak) ∅ ×
du ⊥ 2	skära  	fisk (mat) 	melon 	hungrig ∅ - ∅	törstig ∅ - ∅
varg 	tvätta  	citron 	äpple 		





inte -!	Mumintrollet 	Hattifnattar 	städa 	äpple 	samma =
jag ⊥ ₁	Muminmamman 	spela 	dricka 	tavla 	igen ..
du ⊥ ₂	Muminpappan 	hitta 	bygga 	matta 	
vi x ⊥ ₁	Snorkfröken 	plocka 	läsa 	saft 	kaffe 
Lilla My 	Sniff 	måla 	äta 	strand 	båt 

Fanny Häggblom

Pressmeddelande:

Barn kan lära sig symbolkommunikation genom modell

Pro gradu-avhandling i logopedi

Fakulteten för humaniora, psykologi och teologi

Åbo Akademi

Barn i fyra års ålder med typisk språklig utveckling kan lära sig använda alternativ och kompletterande kommunikation om de i leksituationer får modell på det av en vuxen. Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) används av personer med kommunikationssvårigheter, bland annat barn med försenad tal- eller språkutveckling eller personer med medfödda eller förvärvade skador som inverkar på personens förmåga att kommunicera via tal. I en pro gradu avhandling i ämnet logopedi vid Åbo Akademi undersökte Fanny Häggblom hur barn med typisk språkutveckling tog till sig modell på olika former av AKK i leksituationer. I undersökningen jämfördes hur barn tog till sig användning AKK i form av bilder, grafiska symboler (bliss) och tecken som stöd. Resultaten visade att alla tolv barn som deltog i studien under något av de sju lektillfällena använde den form av AKK de fick modell på. Den grupp som fick modell på användning av bilder som AKK använde signifikant fler bilder i sin kommunikation mot slutet av undersökningen än vid början. Också i grupperna som fick modell på användningen av bliss och användningen av tecken som stöd förekom användning av AKK, även om ökningen av användningen inte var signifikant i de grupperna.

Det behövs fortsatt forskning i hur modell på AKK-användning för barn med typisk språklig utveckling eventuellt påverkar kommunikationen med jämnåriga som själva använder AKK i sin kommunikation. Om inverkan är positiv skulle det betyda att talterapeuter kunde rekommendera till exempel daghemspersonal att ge modell på AKK-användning åt alla barn i daghemsgrupper där något barn behöver använda AKK i sin kommunikation.

Ytterligare information fås av:

Fanny Häggblom

040 7502520

fhaggblo@abo.fi

Annette Nylund

Universitetslärare i logopedi, Åbo Akademi

annette.nylund@abo.fi