



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för neurovetenskap
Logopedprogrammet
Magisteruppsats i logopedi
Vårterminen/Höstterminen 2011

Interaktionsbedömning vid kommunikativ funktionsnedsättning

Översättning, prövning och utvärdering av ett
verktyg för bedömning av interaktion mellan
barn med kommunikativ funktionsnedsättning
och deras föräldrar

Författare: Ida Paulsson

Handledare: Niklas Norén, Institutionen för pedagogik,
didaktik och utbildningsstudier
Gunilla Thunberg, DART – Kommunikations och
dataresurscenter vid Drottning Silvias Barn- och
Ungdomssjukhus, Göteborg

Examinator: Per Alm, Institutionen för neurovetenskap, Logopedi

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

SAMMANFATTNING.....	4
1. INLEDNING	5
1.1. TYPISK UTVECKLING: KOMMUNIKATION OCH INTERAKTION, TEORETISKA RAMVERK	5
1.1.1. <i>Face to face interaction</i>	5
1.1.2. <i>Social kompetens</i>	6
1.1.3. <i>Kognitiv utvecklingsteori</i>	6
1.1.4. <i>En socio-kulturell utvecklingsteori</i>	6
1.2. PROBLEM SOM UPPSTÅR I INTERAKTION VID KOMMUNIKATIV FUNKTIONSNEDSÄTTNING.....	7
1.2.1. <i>Kommunikativa funktionsnedsättningar</i>	7
1.2.2. <i>Mål med interaktion</i>	7
1.2.3. <i>Meningsskapande i interaktionen</i>	8
1.2.4. <i>Aktivitet och kommunikativa funktioner</i>	8
1.2.5. <i>Leken som aktivitet</i>	8
1.3. INTERVENTION FÖR ATT PÅVERKA KOMMUNIKATION OCH INTERAKTION.....	9
1.3.1. <i>Intervention inom habiliteringslogopedi</i>	9
1.3.2. <i>Responsiv kommunikationsstil</i>	10
1.3.3. <i>Alternativ och kompletterande kommunikation – AKK</i>	10
1.3.4. <i>Miljömodifierande strategier</i>	10
1.3.5. <i>The Hanen center, föräldrautbildning</i>	11
1.3.6. <i>AKKtiv – föräldrautbildning</i>	11
1.4. ANALYSER AV KOMMUNIKATION OCH INTERAKTION	12
1.4.1. <i>Activity based Communication Analysis - ACA</i>	13
1.4.2. <i>Conversation Analysis – CA, svensk benämning: samtalsanalys</i>	13
1.4.3. <i>Studier och instrument; bedömning av interaktion</i>	14
1.5. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	16
2. METOD	16
2.1. DELTAGARE	16
2.2. MATERIAL.....	17
2.2.1. <i>Bedömningsinstrument</i>	17
2.2.2. <i>Filmer</i>	17
2.3. TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	17
2.3.1. <i>Bedömningsmaterial</i>	18
2.3.2. <i>Transkription</i>	18
2.3.3. <i>Genomgång av bedömningsprinciper och kodning</i>	18
2.3.4. <i>Interbedömarreliabilitet</i>	19
2.3.5. <i>Analys med CPCI & CSA</i>	19
2.3.6. <i>Kvalitativ kommunikationsanalys</i>	19
2.4. ETISKA HÄNSYNSTAGANDEN.....	20
3. RESULTAT.....	20
3.1. ANVÄNDARVÄNLIGHET.....	20
3.2. TIDSASPEKT	22
3.3. RELIABILITET.....	23
3.3.1. <i>Interbedömarreliabilitet</i>	23
3.4. VALIDITET GENOM KVALITATIV ANALYS	23
3.4.1. <i>Övergripande interaktionsmönster utifrån svensk version av CPCI & CSA</i>	23
3.4.2. <i>Barnfokuserade strategier och responsiv kommunikationsstil</i>	26
3.4.3. <i>Parallella kommunikativa projekt</i>	29
3.4.4. <i>Turtagning</i>	31
3.4.5. <i>Meningsskapande i interaktionen</i>	32
3.4.6. <i>En aktivitet – två interaktionsmönster</i>	35
4. SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	37
4.1. SAMMANFATTNING AV STUDIENS RESULTAT.....	37

4.2.	KOMPARATIV DISKUSSION AV DE BÅDA INTERAKTIONSANALYSERNA OCH DESS METODIK.	38
4.3.	STYRKOR OCH SVAGHETER MED CPCI & CSA	41
4.3.1.	<i>Styrkor med CPCI & CSA</i>	41
4.3.2.	<i>Svagheter med CPHI & CSA</i>	42
4.4.	DISKUSSION OM ANVÄNDBARHETEN AV CPCI & CSA.....	43
4.5.	EN REVIDERAD VERSION AV CPCI & CSA	44
4.6.	FRAMTIDA FORSKNINGSMÖJLIGHETER	44
	REFERENSER	46
	BILAGA 1	50
	BILAGA 2	51
	BILAGA 3	52
	BILAGA 4	54

Sammanfattning

Interaktion är det komplexa samspel mellan interaktörer där meningsskapande sker inom kommunikativa sekvenser. Föreliggande studie syftar till att översätta ett bedömningsinstrument till svenska för bedömning av interaktion mellan barn med kommunikativ funktionsnedsättning och deras föräldrar. Instrumentet *Coding of Parent-Child Interaction and Communication Skills Assessment* är hämtat från studier av Pennington et al. (1999; 2009) och prövas på två interaktionsdyader (barn i interaktion med en förälder) före och efter genomgången föräldrakurs för att utvärdera om instrumentet är användbart vid bedömningen av interaktion. Den svenska versionen av bedömningsinstrumentet innehåller koder med definitioner för identifiering av interaktionsmönster. *Strukturella bidrag* och *pragmatiska funktioner* utgör kategorier för koderna. En jämförelse av kodningsresultaten gjordes genom kvalitativ kommunikationsanalys med grund i de principer för samtalsanalys som arbetats fram inom *Conversation Analysis (CA)*. Resultaten visade att det krävs utveckling och förtydligande av definitioner, avgränsningar och utökning av koder och kodningsschema för fortsatt användning. Den komparativa analysen visar hur större hänsyn måste tas till den bredare samtalskontexten, passiva respektive aktiva bidrag samt mottagarens tolkning av det aktuella bidraget vid användning av bedömningsinstrumentet. Man kan dock på tydligt sätt demonstrera interaktionsmönster genom att använda bedömningsinstrumentet och dess kodningsstruktur.

Nyckelord: interaktion, kommunikativ funktionsnedsättning, intervention, interaktionsmönster, samtalskontext

Abstract

Interaction is the complex interactive cooperation between participants where meaning is organized within communicative sequences. The purpose of the study at hand is to translate an instrument into Swedish for assessment of interaction between children with communicative disorders and their parents. The instrument *Coding of Parent-Child Interaction and Communication Skills Assessment* was originally published in Pennington et al. (1999; 2009) and is here tested on two interactional dyads (child in interaction with one parent) pre and post intervention, to evaluate whether the instrument can be used for assessment of interaction. The Swedish version of the instrument consists of codes and definitions for identification of interactional patterns of the participants. Code categories are *structural moves* and *pragmatic functions*. Results of the coding are compared with qualitative communication analysis using methods based on conversation analysis (CA). Results showed development and clarification of definitions, limitations and additions of the codes and coding scheme are essential for further usage. The comparative analysis demonstrates how the instrument must develop in regard of the conversational context, passive and active moves and the listener's interpretation and response of the move in question. However, the coding function and its structure is a good way to clarify and demonstrate interactional patterns.

Keywords: interaction, communicative disorders, intervention, interactional patterns, conversational context

1. Inledning

Att kommunicera är att skapa något gemensamt genom ömsesidigt utbyte och meningsskapande: att samspela eller interagera (vidare i uppsatsen kommer jag använda begreppen kommunikation och interaktion). Människor använder verbalt språk, teckenspråk, skriftspråk och kroppsspråk för att delta i aktiviteter inom ramen för kommunikativa, kognitiva och interaktiva processer. Kognitiva förutsättningar för att processa information i kombination med omgivningens kommunikationsmönster och språkanvändning är delar som sammantaget påverkar barnets växande språkkunskaper. Avgörande för språkinlärning är barnets adaptiva process med omgivningen samt den sociala omgivningens anpassning till barnet (Strömqvist, 2008).

Långt innan barnet tillgodogjort sig ett språk används medfödda initiativ till interaktion och meningsskapande. Ett av dessa är att ta ögonkontakt, ett initiativ som barnet även kan kontrollera genom avslut d.v.s. titta bort. Från 4 månaders ålder fram till 8-9 månaders ålder utvecklas även delad uppmärksamhet mellan barn och vuxen då de t.ex. riktar blicken mot samma objekt (Berk, 2006). Ett medfött intresse för mänskliga attribut såsom rörelser, ansikte, talljud och röst samt den medfödda imitationen av den vuxnes enklaste ansikts- och handrörelser kan också kopplas samman med utvecklingen av mänsklig kommunikation (Thunberg, 2009). Utöver att föräldern i sin tur imiterar barnets ansiktsuttryck och rörelser responderar de ofta även helt automatiskt på initiativ från barnet genom barnanpassat tal med högre eller lägre taltonläge, korta meningar med begränsat ordförråd, tydligt uttal och repetitioner (Nettelbladt & Salameh, 2008). Den sociala omgivningen anpassar sig alltså till barnet och påverkar barnets förutsättningar att tillgodogöra sig språk och kommunikation. Etablering i tidigt skede av, för barnet kända, kommunikativa miljöer med kommunikativt samspel kan hjälpa barnet i dess uppdrag att koppla samman yttrande och betydelse med objekt eller aktivitet. Detta till skillnad från om yttrandet skulle presenteras i för barnet okända handlingsammanshang (Ratner & Bruner, 1978).

1.1. Typisk utveckling: kommunikation och interaktion, teoretiska ramverk

1.1.1. *Face to face interaction*

Interaktion ansikte-mot-ansikte (face-to-face interaction, t.ex. Goffman, 1982) karaktäriseras av det ömsesidiga inflytande människors olika handlingar har på andra människors handlingar då de utförs i omedelbar närvaro av varandra. De fenomen i interaktionen som behandlas är bland annat de små detaljerna som görs relevanta av det faktum att deltagarna är visuellt tillgängliga för varandra. Det rör sig om blickar, gester, kroppspositionering och ansiktsuttryck och genom dessa signalerar deltagarna graden av engagemang och social orientering. Det handlar om beteenden i ett socialt och interaktionellt sammanhang där social organisation står i centrum (Goffman & Best, 2005). Interaktionen ansikte-mot-ansikte är som ovan beskrivet multimodal och innefattar både verbal kommunikation och kroppskommunikation. Interaktionen blir mångfacetterad då mening skapas genom att integrera verbala och kroppsliga resurser. Dohen et al., (2010) menar att interaktion involverar både lingvistiska, psykologiska, affektiva och sociala resurser i den kommunikativa processen. Forskarna påtalar att man bör studera talad interaktion utifrån ett interaktionistiskt synsätt då all talad kommunikation är interaktiv. De framhäver dock även svårigheterna med att ta hänsyn till alla kontextuella aspekter av en situation där interaktionen tar plats, t.ex. ämne och aktivitet, deltagarnas roller samt den miljö de befinner sig i.

1.1.2. Social kompetens

Förmågan till social kompetens kom i fokus under sent 1900-tal och har fram till idag vuxit sig till ett vedertaget begrepp. Det speglar vårt komplexa kunskapssamhälle där samspel, utbyte och interaktion med andra är naturliga delar av kommunikation. Utbytet av information mellan individer, där var och en bidrar med en liten del av kunskapen i samhället, ger oss större utvecklingsmöjligheter och en gemenskap skapas genom kommunikationen (Nettelbladt & Salameh, 2007). Enligt en intervjustudie (Hansson, 2010) definierade intervjuade pedagoger social kompetens i termer om att barnen ska förstå turtagning, visa hänsyn och empati. Även demokratibegreppet, att ingen ska känna sig utanför och att man ska kunna anpassa sig till olika gruppkonstellationer poängterades. Denna sociala kompetens utvecklas enligt pedagogerna framförallt genom lekar och spel, detta i samspel med andra barn och vuxna. Social kompetens kan även kopplas ihop med pragmatisk förmåga och social interaktion enligt Saldert (2008). Dessa begrepp behandlar användningen av språket i sammanhängande yttranden som är kontextuellt beroende. De kräver att talaren håller sig till ämnet samt följer de normativa regler som finns för samtal, till exempel är det svårt för en lyssnare att följa med i samtalet om talaren ger ny information utan att ha gett indikation på detta (Saldert, 2008).

1.1.3. Kognitiv utvecklingsteori

Under första halvan av 1900-talet utvecklade Piaget en kognitiv utvecklingsteori om barns utveckling från födseln till ungdomsåren. Barnet betraktas som självständig individ redan från födseln med motivation till ny kunskap vilket var basen i denna teori. Piaget lade dock vikt vid barnets samspel och informationsöverföring med objekt i omgivningen vid utvecklingen av högre kognitiva processer. Denna syn på informationsöverföring som grundval för utveckling utvecklades under 1970-talet av Sameroff och Chandler till transaktionsteorin där överföringen sker transaktionellt/ömsesidigt. Idén inom transaktionsteorin är att varje interaktiv sekvens medför generella förändringar för deltagare och miljö. Interaktörer skapar inte bara mening tillsammans utan förändrar även förutsättningarna för vidare beteende. Allt som händer kan sättas i relation till allt annat, påverkan är universal och tvåvägsriktad. Sameroff (2009) är dock kritisk till hur utvecklingsforskningen, för att förklara människans utveckling, har inriktats på interaktionen mellan natur och uppfostran och biologiska förutsättningar och miljö. Han menar att forskningen istället borde beakta hur processer inom individen samverkar med samtida processer i individens kontext och hur dessa utvecklas över tid. Slentz och Krogh (2001) beskriver hur Sameroff och Chandler gjorde omfattande studier kring varför en del barn med medfödda biologiska riskfaktorer uppvisade bättre framsteg i sin generella utveckling än deras typiskt utvecklade jämnåriga kamrater. Studien visade ingen enskild faktor eller utmärkande drag inom barnens biologiska status eller i deras omvårdnad som ensamt påverkade barnens utveckling. Däremot fann forskarna att den tydligt viktigaste faktorn som påverkade barnens utveckling var den ömsesidiga relationen mellan barnets biologiska förutsättningar och kvalitén på omvårdnaden som erbjöds barnet under uppväxten. Studien resulterade i betoningen på betydelsen av barnets aktiva roll i samspel med omgivningen där båda parter bidrar med förändring och utbyte.

1.1.4. En socio-kulturell utvecklingsteori

I den socio-kulturella teorin motsätter sig Vygotsky barnets aktiva roll i kunskapssökandet. Han lägger därför stor vikt vid en rikt stimulerande social och

kulturell kontext inom vilken barnet kan utveckla kognitiva och sociala förmågor. För att förstå språk och kommunikation måste man enligt Vygotsky se det som en ständigt pågående mänsklig aktivitet (Berk, 2006). Vygotsky talade om en sammanbindning av kulturer genom det gemensamma verktyget språk. Människor använder orden som en medierande länk mellan omvärlden och medvetandet vilket successivt formar de högre kognitiva processerna. Han menade att vår kognitiva utveckling sker i direkt samspel med omvärlden då vi föds in i en kulturell miljö skapad av människan och lär oss dess kollektiva beteende genom aktiviteter som lek, utbildning och arbete (Stensmo, 2007). Utveckling sker enligt Vygotsky inom ramen för den proximala zonen där barnet behandlar en uppgift eller aktivitet som är för svår för barnet att genomföra själv. Barnet behöver då inledningsvis bli hjälpt av en vuxen eller en person med mer kunskap inom området för uppgiften och kan på det viset utveckla förmågan att delta självständigt. Vygotsky talar i sin teori även om ett mellanmänskligt meningsskapande som han kallar intersubjektivitet och menar att det är en social process som alltid föregår utveckling av ett individuellt subjekt. Med gemensam utgångspunkt i intersubjektiviteten når deltagare i en social interaktion mening efter att i början av utbyte ha haft olika förståelse (Berk, 2006). Språket står i centrum för Vygotskys teorier där tänkande och språk utvecklas parallellt med varandra och helt beroende av varandra (Vygotsky, 1986).

Sammanfattning. Mot bakgrund av ovanstående genomgång poängteras vikten av barns delaktighet i kommunikation och interaktion för språklig såväl som social utveckling. Det interaktionella sättet att se på barns språkutveckling (kognitiv utvecklingsteori) sätts i samband med dialogiska modeller om språket som en gemensam aktivitet där sociala och kulturella kontexter formar människan. Den socio-kulturella teorin poängterar deltagande i interaktion som en grundläggande faktor vid språkutvecklingen och utvecklingen av högre kognitiva processer. Omgivningens responsiva beteende är central för ett barns möjligheter att delta och utvecklas.

1.2. Problem som uppstår i interaktion vid kommunikativ funktionsnedsättning

1.2.1. Kommunikativa funktionsnedsättningar

Kommunikativa funktionsnedsättningar återfinns inom flertalet diagnosområden och uppvisar en stor variation av störningar i kommunikationen. Barn med störningar kan ha svårt att använda språket som ett redskap i förklaringar och reflektioner, de kan ha liten pragmatisk förmåga samt svårigheter med begreppsuppfattning, i flera fall använder personer med verbal kommunikativ funktionsnedsättning en bättre kroppskommunikation. Störningar som påverkar barnets språkutveckling kan finnas i alla diagnoser och utgör ett hinder på olika sätt, drabbar olika stadier under utvecklingen och påverkar möjligheten till interaktion på olika nivåer. Det gemensamma dem emellan är att omgivningen får en ökad roll som stöd och kommunikativ modell (Hartelius et al., 2008).

1.2.2. Mål med interaktion

Interaktion sker med mål i sikte; mål såsom delaktighet i aktiviteter, förståelse och delgivning av information, status, självständighet, självkänsla och självförtroende. Det är mål som under typisk utveckling kan relateras till framtiden, mål som omedelbart förestående interaktion visserligen kan leda till men som realiseras på längre sikt. Målen för barn och vuxna med kommunikativ funktionsnedsättning är dock mer inriktade just på den omedelbart förestående interaktionen. Målet är att nå förståelse utifrån mer

basala behov genom och inom interaktionen. Samtalsämnena är också i större utsträckning inriktade på här och nu vilket leder till begränsningar i variationen av målsättningar. Barn med svåra kommunikativa funktionsnedsättningar är till stor del beroende av andra personers hjälp i försöken att nå sina mål (Ferm, 2006).

1.2.3. Meningsskapande i interaktionen

Genom att använda en responsiv kommunikationsstil interagerar föräldern naturligt med barnets predisposition för att etablera en delad uppmärksamhet. Vid kommunikativa funktionsnedsättningar kan föräldrarna ha svårt att uppfatta att barnet är orienterat mot delad uppmärksamhet då barnets signaler är svagare än hos barn med typisk utveckling. En negativ spiral av osäkerhet och asymmetri i interaktionen skapas mellan barn och förälder (Blomgren et al., 2011). Delad uppmärksamhet krävs dock för ett interaktivt meningsskapande. Fenomenet att, inom ramen för interaktion, göra verbal och kroppskommunikation meningsfull frångås eller ignoreras ofta i dessa fall. Svårigheter ligger även i det faktum att barnen med kommunikativa funktionsnedsättningar leder in den delade uppmärksamheten på ett ämne eller en aktivitet som skiljer sig från det pågående. De avviker från den handlingslinje som projicerats av den omedelbara kontexten och tar initiativ som inte är förankrade i den. Flytet i interaktionen kapas och kommunikationspartnern måste välja hur han/hon ska gå vidare i interaktionen. Valet står då mellan att specifikt omdirigera till ursprungligt ämne eller handling genom reparation eller följa med i barnets orientering och göra dennes avvikande handling meningsfull (Brouwer et al., 2011).

1.2.4. Aktivitet och kommunikativa funktioner

Då aktiviteten tycks vara en basal kontextuell aspekt av vår sociala verklighet som fungerar organiserande och påverkar interaktionen, är det föga förvånande att forskare idag anser att kommunikativt beteende skiljer sig stort mellan olika sociala aktiviteter (Thunberg et al., 2007). En studie av Light et al. (1985) beskriver hur barn med kommunikativa funktionsnedsättningar som använder alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) använde ett begränsat antal kommunikativa funktioner vid de naturligt förekommande aktiviteterna med välkända interaktionspartners. De kommunikativa funktionerna användes även begränsat i artificiell miljö med kliniker som kommunikationspartners, men dock något mer frekvent här. Liksom i en studie av Pennington och McConachie (1999) menar Light et al. (1985) att barn med kommunikativa funktionsnedsättningar använder kommunikativa funktioner i en begränsad omfattning i interaktion med sina föräldrar och förlitar sig på bekräftelser eller nekanden, samt erbjudandet av information. I förhållande till detta tar den vuxne en mer dominant roll som interaktionspartner och man kunde se att den vuxne tog fler initiativ och använde fler instruerande frågor. Denna typ av frågor beskrevs även locka fram en större andel svar som var kontextuellt förankrade än andra frågor (Leifer & Lewis, 1984).

1.2.5. Leken som aktivitet

Leken är den i vardagen förekommande aktiviteten som man ofta menar är den mest naturliga för barn att delta i. Forskare talar om tre lekregler som är grundläggande för en utvecklande och lustfylld lek. Samförståndet om lekens handling, ömsesidigheten i att lyssna till alla deltagares förslag samt turtagning då det gäller att turas om att ta initiativ (Thunberg et al., 2011). Med liten frekvens av initiativ taget av barnet kan det uppstå svårigheter i leken. Interaktion mellan vuxen eller jämnårig med typisk utveckling och barn med kommunikativ funktionsnedsättning blir ofta asymmetrisk där

kommunikationspartnern tar och genomför fler turer än barnet. Turtagningen blir då ojämn och barnet ger färre bidrag till interaktionen. Lund och Light (2007) beskriver möjliga anledningar till att barnen i första delen av studien inte förverkligade sina chanser till turtagning. De resonerade kring följande antaganden (s. 10): (a) de förstod inte att deras deltagande i interaktionen var förväntat, (b) de saknade lämplig vokabulär för deltagande, eller, (c) de valde på grund av kommunikationens fysiska och kognitiva påfrestningar att endast fullfölja turer som explicit krävdes av deras partner. Föräldrarnas dominans i interaktionen med barnen stärks ytterligare av den frekventa användningen av uppföljningar vilket innebär att föräldrarna inte bara initierar interaktion utan också avslutar interaktion i större utsträckning än barnen (Pennington & McConachie, 1999). I en intervju- och observationsstudie gjord av Bergquist och Englund Axvallen (2010) beskriver förskolepedagoger hur barn med kommunikativa funktionsnedsättningar blir lämnade utanför, känner sig frustrerade och kan ta till våld då de inte får eller kan delta i leken. Författarna till studien observerade även några barn som sökte sig till yngre och mindre erfarna lekkamrater för sin lek.

Sammanfattning. Olika störningar i språket och kommunikationen påverkar på olika sätt interaktionen. Delad uppmärksamhet frångås och en negativ spiral av asymmetrisk interaktion tar form. Barn med kommunikativa funktionsnedsättningar tar en mer passiv roll i interaktionen och delaktigheten kan minska. Detta sker medan föräldrarnas roll blir mer dominant med fler instruerande frågor ställda till barnet. Målen med interaktionen är mer förankrade till den omedelbara kontexten. Här är aktivitetens påverkan på barnets kommunikativa förutsättningar tydlig. Leken är den mest naturliga för barn att delta i men även här kan problem uppstå. Då handling och regler inte uppfattas av barnet hamnar denne ofta utanför och språkutveckling och social kompetens påverkas negativt.

1.3. Intervention för att påverka kommunikation och interaktion

1.3.1. Intervention inom habiliteringslogopedi

Enligt National Joint Comtté (NJC), som omnämns i den nyligen publicerade EBH-rapporten om tidiga kommunikation- och språkintervention till förskolebarn inom barnhabiliteringen i Sverige, (Blomgren et al., 2011) ska habiliteringsverksamheten prioritera socialt samspel och funktionell kommunikation vid intervention till barn med autism. I rapporten ger författarna interventionsrekommendationer gällande kommunikations- och språkintervention och här följer några (s. 7-8):

- En kombination av indirekta och direkta insatser erbjudna under ett längre tidsperspektiv och/eller med regelbunden uppföljning.
- De indirekta insatserna bör innefatta utbildning/handledning till föräldrar i kommunikation, responsiv kommunikationsstil och beteendemodifierande strategier i naturlig interaktion och miljö.
- Direkta insatser till barn på tidig kommunikativ nivå, exempelvis i form av intensiv beteendeträning (IBT), Karlstadsmodell eller logopedträning, bör vara av barnfokuserad och naturalistisk typ.
- Direkta insatser till barn på tidig kommunikativ nivå bör i första hand fokusera på utveckling av grundläggande kommunikativa färdigheter.
- AKK-insatser på tidig nivå bör vara multimodala dvs. innefatta användningen av mer än ett AKK-sätt.
- AKK-insatser som utförs inom ramen för nätverksbaserat arbete där målen formuleras på aktivitets- och delaktighetsnivå förefaller ha bäst effekt.

1.3.2. Responsiv kommunikationsstil

Som tidigare nämnt kan föräldrar ha svårigheter att uppfatta barnets kommunikativa signaler. För att undvika detta problem bör föräldern utveckla sin responsiva kommunikationsstil. Grundidén är att föräldern medvetet ska bekräfta barnet med kommunikativ funktionsnedsättning mer än man behöver för barn med typisk utveckling. Centralt i den responsiva stilen är även att föräldern låter barnet styra interaktionen och frångår sin dominanta och styrande roll (Lennartsson & Sörensson, 2010). Responsiva förhållningssätt till interaktion är att aktivt och intensivt uppmärksamma kommunikativa signaler, följa barnets initiativ i interaktionen genom att strukturera konversation och miljö. Man vill uppnå maximal stimulering av barnets kommunikation och prompta både verbal kommunikation och kroppskommunikation (Pennington et al., 2009). Ytterligare aspekter av responsiv kommunikationsstil är imitation av barnets ljud och rörelser, vänta in kommunikationen, bekräfta kommunikationen samt erbjuda kommunikation ansikte-mot-ansikte (Blomgren et al., 2011). I en studie av Pennington et al. (2004) kunde man redovisa förändringar i responsiv kommunikationsstil hos föräldrar till barn med cerebral pares efter interaktionsträning. Den kortare interventionen kunde associeras med minskade och förändrade fysiska direktiv från föräldern samt ökad kommunikation ansikte-mot-ansikte. Längre träning kunde kopplas till förändringar i verbala strategier där föräldern gick från riktade till öppna frågor.

1.3.3. Alternativ och kompletterande kommunikation – AKK

AKK-intervention riktas i första hand till barnet som ett alternativ eller komplement till talat språk. Innan rätt typ av AKK kan sättas in måste barnets kommunikativa och kognitiva utvecklingsnivå utvärderas. Metoderna för detta är vitt skilda men målet är detsamma, dvs. ”to enable people to communicate to the best of their abilities” (Beukelman & Mirenda, 2008, s. 111). För att öka möjligheterna till goda kommunikativa kunskaper kan man välja att i samspel med verbal kommunikation även introducera AKK. Användningen av dessa kommunikativa resurser gör dock inte ett barn till en bra och självständig kommunikatör direkt (Pennington et al., 2009). En stor del av ansvaret för barnets kommunikativa utveckling ligger på den närmsta omgivningen och föräldrar måste engagera sig extra mycket under interaktion med AKK. Meningskapande sker kooperativt mellan deltagarna och man driver gemensamt interaktionen framåt då även föräldern använder flera olika kommunikativa modaliteter såsom verbal kommunikation och kroppskommunikation respektive hög- eller lågteknologiska hjälpmedel (Blackstone et al., 2007). Under de senare åren har forskningen inriktats mer på omgivningens betydelse vid AKK användning. Interventionen bör vara familjeorienterad och AKK användningen bör vara en självklar del i kommunikation och interaktion i vardagen. Föräldrarnas kunskaper om och deras användning av AKK är väsentlig för barnets kommunikativa utveckling eftersom barnet inte får kommunikativ stimulans med AKK i lika många naturliga situationer som typiskt utvecklade barn får (Blomgren et al., 2011).

1.3.4. Miljömodifierande strategier

Miljömodifierande strategier utgör en viktig komponent för att optimera kommunikativ stimulans och utveckling. Omgivningen ligger i denna strategi ett steg före barnet i interaktionen och ser till att barnets mål, till exempel att leka med en viss leksak, kräver initiativtagande från barnets sida. För att få leksaken måste barnet be om den. Man går även tillbaka till inlärningen av tidiga kommunikativa beteenden med fokus på delad

uppmärksamhet, turtagning och initiativ. Det handlar om tekniker med fokus på beteendeterapi utförda i naturliga vardagssituationer. Det är inriktat på en användning av symboler så som tal, tecken eller bilder i kommunikationen. I samband med dessa metoder används ofta barnfokuserade strategier där barnets intresse styr interaktionen. Naturlig intervention där barnet initierar tempo och lärandesituationer har visat ge bättre effekt på utvecklingen av kommunikation och interaktion (Blomgren et al., 2011).

1.3.5. *The Hanen center, föräldrautbildning*

The Hanen Center erbjuder föräldrautbildning inom kommunikation. Med säte i Kanada har flera utbildningsprogram spridit sig internationellt och genom certifierade ledare ges kursen i flera länder. I Sverige ges två av centrets kurser: *More Than Words* och *It Takes Two to Talk*. Föräldrar utbildas i syfte att förstå olika aspekter av kommunikation samt sin egen roll som modell i barnets tidiga språkutveckling (Blomgren et al., 2011). I forskningssammanfattningen av *More Than Words* skriven av Fern Sussman beskrivs en familjefokuserad social-pragmatisk intervention, inriktad på föräldrar till barn med autism, med tre syften. För det första att utbilda föräldrar i deras barns unika kommunikationsinlärningsstil, för det andra tidig språkintervention till barnen genom att föräldrarna använder en responsiv kommunikationsstil, och för det tredje socialt stöd till föräldrarna. En liknande sammanfattning har skrivits om *It Takes Two to Talk* av Elaine Weitzman och Jan Pepper. De lägger fram programändamålen i tre delar: Föräldrautbildning med fokus på essentiella och basala koncept inom kommunikation och språk, tidig språkintervention där föräldrar lär sig att använda språkliga strategier kontextoberoende och naturligt, social support – både formell och informell. Programmet ges till föräldrar med små barn som har expressiv och/eller impressiv språkstörning. *It Takes Two to Talk* kan enligt en studie gjord av Pennington et al. (2009) förknippas med förändring i mödrarnas interaktiva mönster efter genomgången kurs. Forskarna visade i studien att mödrarna blev mer responsiva och intog en mindre dominant roll i interaktionen. Detta i kombination med att barnen tog fler initiativ och utövade mer kontroll i interaktionen visade på positiva förändringar i användningen av *strukturella bidrag och pragmatiska funktioner*.

1.3.6. *AKKtiv – föräldrautbildning*

AKKtiv – Alternativ och Kompletterande Kommunikation – tidig intervention är ett projekt som startade 2005 och som syftat till att utveckla och utvärdera modeller för utbildning av föräldrar till barn med kommunikationssvårigheter som behöver AKK (www.dart-gbg.org). Grundsynen på kommunikation och interaktion som kurserna baseras på sammanfattas i boken *KomIgång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd* (Thunberg et al., 2011, s. 6) enligt följande:

- Kommunikation och samspel är viktigt för barnets utveckling
- Barn lär sig språk och utvecklar sitt tänkande och sin sociala identitet genom att interagera med andra människor.
- För det lilla barnet är du som förälder den viktigaste samtalspartnern.
- Tal, språk och kommunikation stimuleras bäst i naturlig interaktion i vardagliga situationer.

I grundkursen *KomIgång* deltar man i föreläsningar, diskussioner, övningar, videoillustrationer samt hemuppgifter och filmning av barnen. Fokus ligger på att utveckla föräldrarnas kunskap om kommunikation, barnets kommunikationsutveckling, föräldrarnas sätt att vara interaktionsparter, responsiv kommunikationsstil, beteendemodifierande strategier samt lekens betydelse (Blomgren et al., 2011). Man tar

avstamp i det barnfokuserade tankesättet vid val av filmningsituation och filmar barnet i interaktion med föräldern i en för barnet naturlig situation. Lek ses som en viktig del i utvecklingen av barnets kommunikation och inläring. Responsiv kommunikationsstil definieras genom *Den medvetna kursen: T V T*. Här beskrivs föräldrarnas responsiva kommunikationsstil i tre steg (Thunberg et al., 2011).

1. Titta och Lyssna – hitta och förstå vad barnet är fokuserad på och se när du som förälder kan gå in och vara delaktig.
2. Vänta och Förvänta – komma i ögonhöjd med barnet för att visa intresse och förväntan på att barnet ska signalera eller göra något.
3. Tolka och bekräfta – fånga upp vad barnet signalerar eller gör och tolka det som kommunikation vilket du sedan bekräftar.

Flera magisteruppsatser har gjorts för utvärdering av olika aspekter av *KomIgång*. Enligt en formulärstudie gjord av Callenberg och Ganebratt (2009) visade *The Vineland Adaptive Behavior Scale* (VABS II) en signifikant skillnad hos barn beträffande förbättrad användning av ord och gester samt ord och satser. Man kunde även se en signifikant förbättring gällande de receptiva förmågorna. På gruppnivå har man visat en positiv förbättring i föräldrarnas responsiva kommunikationsstil. Föräldrarna bedömdes hålla lugnare tempo i interaktionen och väntade på initiativ eller respons från barnet i större utsträckning än innan intervention vilket innebar att de lämnade mer utrymme för barnet att kommunicera (Karlsson & Melltorp, 2006; Lennartsson & Sörensson, 2010). *KomHem* är fortsättningskurs på *KomIgång* vilken idag ges på flera ställen inom Västra Götalandsregionen. Den fokuserar på föräldrarnas målsättning med kommunikationen där man använder *Goal Attainment Scale* (GAS) (Kiresuk & Sherman, 1968) måluppfyllelseskala som grund för målsättning. *KomUng*, *KomRett* och *KomFler* är andra program som utvecklats och i viss mån testats inom AKKtiv projektet (Blomgren et al., 2011).

Sammanfattning. Svensk habilitering har i den nyligen publicerade EBH-rapporten fått rekommendationer gällande kommunikationsintervention. Föräldrautbildning används på flertalet ställen i landet inom olika program och kurser. Gemensamt för dem är fokuseringen på responsiv kommunikationsstil, miljömodifiering och barnfokuserad intervention, med avsikt att förbättra barnets kommunikativa utveckling och utföra utvecklande interaktion med barnet. AKK-intervention bör ges från tidig ålder och vara multimodal med avsikt att ge en bred kommunikativ grund för barn och familjer att stå på. *It Takes Two to Talk* och *KomIgång* är intervention som riktar sig mot föräldrar med beteendemodifierande egenskaper som avser att hjälpa föräldern vara en bra språklig modell och interaktör i interaktionen med barnet. Aktivitet och delaktighet är centrala begrepp i teorierna bakom interventionen och påverkar programmets uppbyggnad och mål.

1.4. Analyser av kommunikation och interaktion

World Health Organizations (WHO) klassificeringssystem International Classification of Functioning for Children and Youth (ICF-CY) (2001) erbjuder beskrivning av personers funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa utifrån en biopsykosocial modell. Klassifikationens struktur inbegriper dels funktionstillstånd och funktionshinder som omfattar kroppsfunktioner och kroppsstrukturer, dels aktiviteter och delaktighet som omfattar omgivningsfaktorer och personfaktorer (www.socialstyrelsen.se). Instrument inom svensk logopedi är enligt tradition främst fokuserade på bedömning av funktion och struktur. Ett stort behov finns att möjliggöra utvärdering av aktivitet och

delaktighet i interaktion för barn med kommunikativa funktionsnedsättningar. Forskning har visat att utbildnings- och handledningsintervention till föräldrar samt barnfokuserade strategier med barnens aktivitetsintresse i fokus ger goda resultat vad gäller både de vuxnas kommunikationsstil och barnens kommunikation. Det leder till ömsesidigt positiva förändringar i interaktionen mellan barn och föräldrar (Blomgren et al., 2011). Därför behövs vidareutveckling av bedömningsinstrument för interaktion gällande både barnet och dess interaktionspartner.

Samtal i interaktion är i normala förhållanden vid typisk utveckling svåra att analysera då varje samtal delvis skapas för stunden. Interaktion är unik, där meningsskapande sker i stunden och påverkas av interaktörernas tolkning av bidragen. Men det finns dock interaktionsmönster där samtal följer kulturella normer och regler vilka påverkar oss att samtala på ett något förutbestämt sätt avseende samtalets struktur. Här kommer tidigare nämnda fenomen som turtagning, delad uppmärksamhet och kontextberoende in i bilden. Kunskap om, och möjlighet till språk och normativa kommunikationsregler uppfylls ibland inte på grund av en kommunikativ funktionsnedsättning. I dessa fall är det tydligt för forskare och kliniker hur svårt det är med bedömning och analys av kommunikation i interaktion (Saldert, 2008). Analys av kommunikation och interaktion kan ske utifrån modeller, metoder, teorier och instrument, och precis som i ICF-CY är delaktighet och aktivitet centrala begrepp. Nedan presenteras några metoder och instrument inom ramen för utvärdering och bedömning av kommunikation och interaktion.

1.4.1. Activity based Communication Analysis - ACA

Kontextens centrala roll för kommunikativa handlingar och interaktion poängteras även i *Aktivitetsbaserad kommunikationsanalys*, ACA. Ett stort antal faktorer influerar kommunikation och för att förstå kommunikation krävs enligt Allwood (2000) att man kan beskriva och specificera dessa faktorer. I metoden finns två grundläggande antaganden som gör det möjligt att analysera kommunikation på detta sätt. Det ena antagandet är att alla personer har en stark tillhörighet till kultur och språk genom sin bakgrund och historia i dem; ett nätverk av faktorer är involverat i all mänsklig aktivitet vilket beror på och resulterar i fysiska, biologiska, psykologiska och sociala relationer mellan människor (Ferm, 2006). Viktiga aspekter av ACA är de kommunikativa handlingar som har visat sig vara multifunktionella och kan uttryckas genom olika kommunikativa resurser. Dessa kommunikativa handlingar ingår i den andra viktiga aspekten, nämligen social aktivitet. Social aktivitet uppkommer då två eller fler individer är deltagande, de genomgår mentala processer och handlingar, visar beteende eller engagerar sig i handling. Detta sker på ett koordinerat sätt och har en kollektiv betydelse eller funktion (Rydeman, 2010).

1.4.2. Conversation Analysis – CA, svensk benämning: samtalsanalys

Conversation Analysis (CA), i svenska sammanhang samtalsanalys, utvecklades ursprungligen av en grupp amerikanska sociologer och lingvister på 1960- och 70-talen (Wooffitt, 2005). Samtalsanalysen har starka kopplingar till etnometodologin, en gren inom sociologin med fokus på fältobservationer och studier i olika nätverk, som uppkom ungefär samtidigt (Hydén, Nilholm & Karlsson, 2003). För att förstå mänskligt beteende ska man enligt etnometodologisk samtalsanalys (EM/CA) inte använda normer, regler och ord som förklarande faktorer. De ska istället ses som resurser vilka deltagarna i interaktionen använder i specifika kontexter, de måste även tolkas i dessa kontexter för att leda till förklaringar av mänskligt beteende (Hemmersley, 2003). Man

väljer att analysera samtal som en pågående aktivitet snarare än en avgränsad helhet där strukturen är förutbestämd. Heritage (2011) beskriver hur forskarna under 1960-talet enades om några grundläggande karaktäristika inom CA-metoden (Heritage, 2011, s. 209-210):

- Mänskliga handlingar är meningsfulla och involverar meningsskapande.
- Handlingar når mening genom en kombination av deras innehåll och kontext.
- För att vara socialt meningsfull måste handlingens mening delas.
- Mening är unik och singular.

Meningskapande sker minimalt sett genom ett kommunikativt bidrag och dess omedelbara efterföljande respons, och denna *sekvens* av minst två handlingar utgör en central interaktiv kontext inom vilken sociala handlingar skapas (Schegloff, 2007). Det är således interaktörerna själva som genom sin respons på föregående tur bidrar till att skapa dess lokala betydelse för deltagarna (Brouwer et al., 2011), och forskarens uppgift blir i stor utsträckning att beskriva hur handlingar etableras och avslutas utifrån deltagarnas eget perspektiv (Schegloff, 2007). Analysen går på djupet gällande flera av de aktiviteter som bygger upp ett samtal, t.ex. turtagningens organisation, reparationsstrategier och ämnesorganisation. Den mening som skapas i interaktionen är alltid en samkonstruktion deltagarna emellan. Enskilda kommunikativa bidrag har alltid både en kontextberoende funktion (att svara på föregående bidrag) och en kontextförnyande funktion (att tillföra ny information som ger ett nytt utgångsläge för efterföljande bidrag) (Ahlsén & Nettelbladt, 2008). För att analysera en kommunikativ handling måste man alltså ta tre olika element i beaktande: identifiera dess specifika karaktäristika, finna dess plats i den omgivande sekvensen av kommunikativa handlingar, samt bestämma dess specifika funktion och mening inom denna (Heritage, 2011). Genom att använda CA strävar forskarna efter att studera turer som aktiva handlingar inom ramen för sekvenser av handlingar, samt dessutom beskriva vilka kommunikativa resurser som används för att åstadkomma dessa, både verbala och icke-verbala. Man eftersträvar att fånga hur människor i interaktion organiserar interaktionen med hjälp av dessa resurser (Brouwer et al., 2011).

1.4.3. Studier och instrument; bedömning av interaktion

Studier av kommunikativa hjälpmedel i samtal var under andra halvan av 1900-talet främst kvalitativt orienterade, samt ofta baserade på arrangerade kommunikations-situationer. Studier av barn med kommunikativa funktionsnedsättningar i naturliga aktiviteter var ovanligt förekommande (Light, 1988). Under 80- och 90-talen fram till idag har bedömning av interaktion med personer med kommunikativa funktionsnedsättningar inriktat sig mer på naturliga aktiviteter i vardagssituationer med en för barnet välkänd samtalspartner (Thunberg et al., 2007; Girolametto et al., 2006; Ferm, 2006; Pennington & McConachie, 1999; Thunberg, 2007). Föräldra-barn-interaktionen kan bedömas på olika sätt, *Föräldrars upplevelse av samspelet med barnet* (Granlund & Olsson, 1998), *The Vineland Adaptive Behavior Scale* (VABS II). *Swedish Early Communicative Development Inventories* (SECDI) (Fenson et al., 1994) är ytterligare ett instrument som använts i studier för att nå kunskap om föräldrarnas syn på barnets kommunikativa förmåga, expressiv såväl som impressiv (Callenberg & Ganebratt, 2009). Instrument använda av forskare för att observera och koda barnets interaktionspartners kommunikation är främst inriktade på föräldrarnas kommunikation: *The Joy and Fun Assessment* (JAFA) (McConachie et al., 2005) med fokus på utvärdering av föräldrars responsiva interaktionsstil under leksituationen, samt *Maternal*

Behavoiur Rating Scale som utvecklades med koppling till *The Transactional Intervention Program* (Mahoney & Powell, 1986).

Bedömningsinstrumentet *KOMMUNIKATIV* tidigare *EFFEKTIV* utvecklades för att fånga förändringen i föräldrarnas kommunikationsstil vid interaktion med deras barn med kommunikativa funktionsnedsättningar (Almsenius & Karlsson, 2008). Genom utvärdering med hjälp av *KOMMUNIKATIV* fann Lennartsson och Sörensson i sin studie 2010 att föräldrarnas responsiva kommunikationsstil hade förbättrats signifikant efter genomgången interventionskurs KomIgång. Det visade även positiva resultat över längre tid vilket indikerade att kursens syfte gällande föräldrarnas förbättrade responsiva kommunikationsstil höll i sig. Ett instrument har även tagits fram av Romski och Sevcik (1996) *Communication Coding Scheme* (CCS) med störst fokus på barnets bidrag i interaktionen. Genom ett schema med olika kodningskategorier gjorde man en bedömning av den aktivitetsbaserade produktionen av kommunikativa bidrag. Detta schema har använts i efterföljande studier (Romski et al., 2005; Thunberg et al., 2007). Det användes i den förstnämnda studien (Romski et al., 2005) som kodning för att utvärdera förekomst av kommunikativa mönster hos personer med måttliga till grava kognitiva svårigheter i interaktion med en okänd kommunikationspartner. I den senare studien (Thunberg et al., 2007) behandlades kodningsschemat och anpassades för kodning av kommunikation i olika aktiviteter i hemmiljö för barn med autism som använde talapparater. Resultaten visade att intervention med talapparater fick bäst resultat i situationer där barnet kunde utforska en roll eller på annat sätt uppnå ett mål i en aktivitet (Thunberg et al., 2007).

Pennington och McConachie (1999) utvecklade ett bedömningsinstrument för interaktion mellan barn med cerebral pares och deras mödrar. Detta bedömningsinstrument modifierades senare och i en studie 2009 använde man det modifierade instrumentet *Coding of Parent-Child Interaction and Communication Skills Assessment* (hädanefter CPCI & CSA) för att koda föräldra-barn-interaktionen före och efter genomgången kurs (Pennington et al., 2009). Detta tar (liksom CCS) hänsyn till initiativ, responser och riktad uppmärksamhet, medan deras uppdelning i övrigt är skild från varandra. Där CCS tar hänsyn till kommunikationskanal och ”appropriateness of content” (Romski et al., 2005, s. 231) tar Penningtons bedömningsinstrument hänsyn till vilken typ av information som ges eller efterfrågas samt om utbytet följs upp. Efter kodning och analys med CPCI & CSA kunde man inom de båda kodkategorierna *strukturella bidrag* respektive *pragmatiska funktioner* se en generellt ökad frekvens av responser och uppföljningar hos mödrarna som genomgått kursen och medverkade i studien. Man kunde också visa hur fördelningen av barnens *pragmatiska funktioner* i interaktionen såg ut. Främst använde barnen sig av att ge information, samtycke och motsättning, personligt uttryck och beteenden (fysiska responser) (Pennington et al., 2009).

Sammanfattning. Analysmetoder för interaktion i naturliga aktiviteter och inom den naturliga interaktionen finns i CA och ACA. Dock saknas lätthanterliga bedömningsinstrument för analys av interaktion. De instrument som har presenterats ovan riktar sig främst till den ena eller andra parten i interaktionen. Det engelska materialet som Pennington et al. (1999) utvecklat avser dock bedömning av interaktion hos både barnet och dess interaktionspartner. Inom svensk habiliteringslogopedi behövs en översatt version prövad i svensk miljö med avsikt att kunna användas för utvärdering och/eller bedömning av interaktionsintervention och interaktionsmönster. Med grund i

detta behov av ett lättadministrerat bedömningsinstrument som tittar på båda deltagarnas interaktion och som relativt tydligt kan ge en bild av interaktionsmönster formuleras syftet till föreliggande studie. Författaren avser att översätta och pröva CPCI & CSA för utvärdering om huruvida bedömningsinstrumentet kan användas för bedömning av interaktion vid kommunikativ funktionsnedsättning.

1.5. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att undersöka om ett till svenska översatt bedömningsinstrument är användbart för utvärderingssyfte av interventioner inom interaktion och kommunikation, samt om det finns områden för vidareutveckling. I studien ska följande mer specifika frågeställningar besvaras:

1. Är en till svenska översatt version av *Coding of Parent-Child Interaction and Communication Skills Assessment* (CPCI & CSA) en bra metod att analysera/bedöma interaktionen mellan föräldrar och deras barn med kommunikativa funktionsnedsättningar, med avseende på:
 - Användarvänlighet, dvs. hur lätt är den att förstå och lära sig att använda?
 - Tidsaspekt, dvs. hur lång tid tar kodningen?
 - Reliabilitet, visar instrumentet interreliabilitet?
 - Validitet, jämfört med en mer kvalitativ analysmetod, i det här fallet Conversation Analysis – CA?
2. På vilket sätt kan den svenska versionen av bedömningsinstrumentet *Coding of Parent-Child Interaction and Communication Skills Assessment* (CPCI & CSA) vidareutvecklas och prövas i framtida studier?

2. Metod

2.1. Deltagare

Föreliggande studie analyserar två interaktionsdyader d.v.s. två barn i interaktion med var sin förälder. Föräldrarna i dessa dyader har alla deltagit i AKKtiv-projektets föräldrakurs *KomIgång*. Vid tillfälle för filminspelning och föräldrakurs gav båda föräldrarna sitt medgivande för användning av filminspelningarna i vidare forskning. Val av deltagare grundades på deras tidigare redovisade resultat på *KOMMUNIKATIV* bedömningsinstrument för bedömning av föräldrarnas interaktiva kommunikationsstil. Deltagarna valdes då föräldrarna i dyaderna var de som fått högst resultat för förbättrad kommunikationsstil i *KOMMUNIKATIV*. Detta för att få ett underlag trots litet antal deltagare med största möjliga chans att koda förändring i interaktionsstil efter genomförd föräldrakurs. Namn kommer vid presentation ersättas med pseudonymer.

Fall 1 Erik och hans mamma

Erik fick vid födseln diagnosen Downs Syndrom. Föräldrarna insåg redan då att han hade svårigheter. Vid tiden för första filminspelningen var Erik 4:7 år, denna inspelning gjordes under tidig vår 2008 vid Borås habilitering. Andra inspelningen genomfördes efter genomgången *KomIgång* kurs under våren 2008. I kommunikationen med barnet används tecken, föremål och foton, i hemmet talas svenska. Dessa AKK-resurser används ca 50 % av tiden och modern anser att det oftast fungerar väl.

Arvid och hans pappa

Arvid fick vid 1-2 års ålder diagnosen Utvecklingsstörning. Föräldrarna insåg 0-12 månader efter födseln att Arvid hade svårigheter. Vid tiden för första filminspelningen var Arvid 6:2 år, denna inspelning gjordes under tidig vår 2008 vid Borås habilitering. Andra inspelningen genomfördes efter genomgången *KomIgång* kurs under våren 2008. I kommunikationen med barnet används tecken och foton, i hemmet talas svenska. Dessa AKK-resurser används ca 50 % av tiden och fadern anser att det fungerar ganska väl.

2.2. Material

2.2.1. Bedömningsinstrument

Materialet hämtades från Effects of It Takes Two to Talk – The Hanen Program for Parents of preschool Children With Cerebral Palsy: Findings From an Exploratory Study Pennington et al. (2009). Ursprungligt material presenterat i studien 2009 innefattade en manual med kodförteckning och definitioner. Utöver detta skickade Lindsay Pennington de ursprungliga kodbeskrivningarna vilka mer utförligt redovisade och exemplifierade koderna i transkriptionsutdrag. Inledningsvis i dessa kodningsexempel beskrivs kort uppdelning av interaktionen enligt Pennington et al. (2009) i termer av themes (tema), exchanges (utbyten), turns (turer) och moves (bidrag).

2.2.2. Filmer

I denna studie testades översatt material i svensk miljö inom området för interaktion och kommunikationsnedsättning. Därför valdes filmer från AKKtiv projektet då dess kurser hamnar inom detta område och filmerna som samlats in passar detta syfte väl. De fyra filmer som använts i studien är insamlade före påbörjad *KomIgång*-kurs (film 1) samt inom 3 månader efter kursens slut (film 2). Filmerna visar interaktion mellan barn med kommunikativa funktionsnedsättningar och en av deras föräldrar, mamman i fall 1 och pappan i fall 2. En oberoende person, det vill säga en person som inte var del av AKKtivs forskningsgrupp och heller inte var kopplad till AKKtiv-kursen eller familjernas habilitering, videofilmade familjerna i deras hem. Föräldrarna fick instruktionen att försöka genomföra samma lekaktivitet vid varje tillfälle och under minst 10 minuter. Inspelningarna var 26:26 och 16:12 minuter långa i fall 1 samt 27:35 respektive 41:52 minuter långa i fall 2, de utfördes mellan hösten 2007 och hösten 2009. I dessa filmer valdes fem minuter av varje film för transkription och kodning, undantaget en film där endast 4:26 minuter är sammanhängande och lämpligt för transkription. I filmerna för fall 1 är deltagarna mycket utomhus och filmkvaliteten är därför nedsatt. Stora delar av film 1 i fall 1 är även inspelade utan ljud. Författaren valde därför att transkribera de knappt fem minuter som är filmat inomhus i slutet av filmen, som gav bättre ljudkvalité än resterande film. Film 2 i fall 1 är endast filmad utomhus varför aktiviteten är mycket skiljd från film 1. Valet av filmsekvens föll i detta fall på den del som till interaktionssituation var mest lik föregående films sekvens. Fall 2 erbjuder videoupptagning inomhus i både film 1 och 2 varför premisserna för val av filmsekvens var följande: fem minuters filmsekvens en minut in i filmen för att interaktionen ska ha kunnat komma igång ordentligt.

2.3. Tillvägagångssätt

Studien är en fallstudie med ”mixed-methods design” där författaren har använt sig både av kvantitativ och kvalitativ analysmetod.

2.3.1. Bedömningsmaterial

Materialet som använts i studien utgjordes av CPCI & CSA bedömningsinstrument (Pennington et al., 2009). CPCI & CSA översattes av författaren i samråd med handledare. Slutlig översatt version reviderades efter prövning och analys där förbättrad manual presenteras för framtida användning. De *strukturella bidragen* och *pragmatiska funktionerna* som rubricerats i studien 2009 beskrevs i en manual på ett sätt som otydligt visade deras uppdelning. Därför anpassades materialet vid översättningen till svenska för lättare praktisk användning. Manualen för koddefinitioner är uppdelad i ett avsnitt för *strukturella bidrag* samt ett avsnitt för *pragmatiska funktioner*. De *strukturella bidragen* har i uppgift att fånga och beskriva ett bidrags handlingsfunktion d.v.s. vad bidraget har för funktion i förhållande till omgivande strukturer. Koderna man använder är: initiativ (I), respons med initiativ (R+I), respons (R), uppföljning (U), ingen respons (IR), ingen respons behövs (IRB) och ej kodbart (EK), se bilaga 1. Delen med *pragmatiska funktioner* har i uppgift att fånga vilken specifik betydelse de *strukturella bidragen* har. De utgörs av: efterfrågar delad uppmärksamhet (EDU), efterfrågar objekt eller handling (EOH), efterfrågar information (EI), efterfrågar förtydligande (EF), ger information (GI), ger förtydligande (GF), samtycker (S), motsätter (M), bekräftar (Bek), personligt uttryck (PU), beteende (Bet) och ej tolkningsbart (ET), för undergrupper se bilaga 2. Författaren upprättade även ett kodningsschema där transkriptionen var utgångspunkt för bedömningen.

2.3.2. Transkription

Transkription av filmerna utfördes delvis med utgångspunkt i de transkriptionsprinciper som utvecklats inom samtalsanalysen. Handledare gjorde en översiktlig bedömning av transkriptionens formella aspekter (men av praktiska och etiska skäl utan kontroll mot video) och två transkriptionsförslag presenterades innan slutgiltig version fastställdes. Förteckning på transkriptionskonventioner använda i den slutliga versionen uppfördes i samband med transkriptionen, se bilaga 3. Här redovisas även de kodningsregler och interaktionsbegrepp som använts i Pennington et al. (2009). Färdig transkription lades sedan till i kodningsschemat vilket kopierades i två exemplar för huvudbedömare (tillika författare av denna studie) och medbedömare i analysen med bedömningsinstrumentet.

2.3.3. Genomgång av bedömningsprinciper och kodning

Kodningen av interaktionen gjordes med utgångspunkt i det översatt materialets kategorier och definitioner. Då författaren under översättningsfasen behandlat allt ursprungligt material gavs även medbedömaren möjligheten att använda Penningtons ursprungliga kodningsexempel vid kodning, detta för att öka samstämmighet och göra författare och medbedömarens utgångspunkt för kodning så likvärdig som möjligt. Utöver detta genomfördes genomgång med medbedömare om koder, definitioner och transkription inför kodning. Kodning med Penningtons material görs utifrån vad talaren i interaktionen avser; vad denne har för intention med yttrandet. Bedömarna måste därför i viss utsträckning tolka vilken roll talaren tillskrev sitt yttrande. Kodningen genomfördes med tillgång till ovan nämnda material samt filmsekvenserna. Transkriptionen är skriven med minutanvisningar och bedömarna kodade först de *strukturella bidragen* sedan de *pragmatiska funktionerna* minut för minut.

2.3.4. Interbedömarreliabilitet

Interbedömarreliabilitet beräknades på 35 % av materialet (ca 7 minuter). Slumpvis valdes ca 2 minuter ut från varje fem-minuters filmsekvens. De valda två-minuter sekvenserna startade från minut 0 till minut 3. Medbedömaren för kontroll av reliabilitet var logoped utexaminerad juni 2011. Medbedömaren var blind för författarens kodning av föräldra-barn interaktionen. Vid kodning hade medbedömaren tillgång till ursprunglig studie av Pennington et al. (2009), filminspelningar, översatt version av bedömningsinstrumentet, kodningsschema och ursprungliga kodbeskrivningar med kodningsexempel. Samstämmigheten beräknades punkt-för-punkt (rad-för-rad) analys där 80 % överensstämmelse betraktades som samstämmigt. Resultatet beräknas och presenteras med Cohens kapp (Cohen, 1960). Därtill skedde en intervju med medbedömaren som ligger till grund för den beskrivande analysen av interbedömarreliabiliteten.

2.3.5. Analys med CPCI & CSA

Analysen om huruvida CPCI & CSA är ett användbart instrument i bedömning av interaktion i svensk miljö utfördes kvalitativt med grund i resultatet av kodningen. Efter kodning gick författaren igenom transkription med kodningsresultat. Författaren fick då en överblick av det övergripande interaktionsmönstret. Utöver detta gjordes utdrag av specifika interaktionsfenomen och intressanta sekvenser av transkription med medföljande kodning för exemplifiering av hur kodningen speglar interaktionen. Denna kodning analyserades sedermera av författaren och beskrivs i samband med transkriptionsexemplet. Detta för att tydligare utvärdera materialet som bedömningsinstrument och fånga upp styrkor och svagheter. Efter kodning av material genomfördes intervju med medbedömaren om synpunkter på översatt material. Analysen baserades på författarens och medbedömaren's åsikter och erfarenheter. De kategoriska koderna, användningen och inläringen av instrumentet diskuterades och ligger till grund för författaren's bedömning av användbarheten hos instrumentet. Kodningen av transkription och film gav data på nominalskala som redovisas med stapeldiagram och transkriptionsutdrag med medföljande kodning. Jämförelser av kodade *strukturella bidrag* och *pragmatiska funktioner* visas i diagram per film och interaktör för att ge en bild av materialets möjligheter att fånga upp förändringar i föräldra-barn-interaktionen över tid. Samtal fördes mellan författare, medbedömaren och handledaren om förbättringar av material. Revideringar gjordes efter avslutad analys vilka presenteras i avsnittet för resultat och diskussion. Metoden som föreligger vid användning av CPCI & CSA analyserades och belystes i en kvalitativ kommunikationsanalys och sattes i kontrast till CA-analysens metodik.

2.3.6. Kvalitativ kommunikationsanalys

Under utförd kodning av ovan nämnda material antecknades fenomen i data med potential att studeras närmare och analyserades utifrån en kvalitativ kommunikationsanalys med grund i CA-metodik. I analysen av dessa fenomen utifrån CA-metodik gavs mottagarens tolkning av kommunikativa bidrag en större och principiellt viktigare roll. Bedömaren var därför tvungen att analysera mottagarens tolkning av bidraget och hänsyn togs till omedelbart föregående och efterföljande bidrag för att kunna avgöra vilken funktion och betydelse bidraget gavs i interaktionen. Den kvalitativa kommunikationsanalysen utförs på de transkriptionsutdrag som presenteras i studien. Utdragen är hämtade från olika delar av interaktionen och belyser olika kommunikativa fenomen. Denna analys har inte genomförts med systematisk medbedömning, men har diskuterats med handledaren med grund i CA-metodikens

förklaringsbegrepp. Här betraktas enskilda bidrag inom ramen för *sekvenser* i handlingar istället för kategorisering av dem en och en. Analysen grundar sig även i principen att meningen av varje bidrag relateras till allt som kommit före och allt som kommer efter vilket gör dem kontextberoende. Det är därför svårt att kategorisera bidragen i förväg utan hänsyn till efterföljande interaktion då meningen växer fram i interaktionen mellan deltagarna. Analysen med CPCI & CSA där bidrag tillskrivs meningen av förutbestämda kategorier som avgör vilken betydelse ett bidrag möjligtvis kan få skiljer sig från den kvalitativa kommunikationsanalysen. Här beskriver den kvalitativa analysen bidragens betydelse i förhållande till varandra, inte i förhållande till vilka kodkategorier det finns att tillgå i manualen. Analysen kommer att behandla kommunikativa projekt vilka interaktörerna kan driva gemensamt eller parallellt med varandra. Dessa kommunikativa projekt är den aktivitet som interaktörerna, genom bidrag som initiativ och respons, driver framåt. Bidragen inom dessa projekt får sin funktion och mening av vilken position de har i en längre sekvens av handlingar. Exempel på frågeställningar är: "Vem gör vad inom sekvensen?", "Vilken position har bidraget?", "Vad följer på detta bidrag och hur besvaras det av mottagaren?", "Driver deltagarna delvis motstridiga projekt inom det vidare projektet/sekvensen?".

2.4. Etiska hänsynstaganden

Samtliga filmer är insamlade inom AKKtiv forskningsprojekt och har i samband med denna insamling blivit etikprövade av lokal etiknämnd. Alla filmer hanterades och distribuerades av DART som i sin tur godkände författarens användning av videofilmer och uppgifter. Bruket av personuppgifter hölls på ett minimum, vid presentation av deltagare och resultat, samt transkriptionsutdrag, då deltagarnas identitet avidentifierades och kodades med andra namn. Information om barnens diagnoser gavs med avseende att ge en bredare bild av barnets kognitiva och kommunikativa förutsättning. Det kan även ge en fingervisning om inom vilka diagnosområden vidare testning kan eller bör göras. Under projektets gång har personuppgifter behandlats av författare, medbedömare och handledare. Filmer har vid avslutat projekt återlämnats till DART och personuppgifter och identitetskoder har makulerats.

3. Resultat

3.1. Användarvänlighet

Enligt beskrivningen av Pennington et al. (2009) är det bidragen som är av betydelse för kodningen; ett bidrag ges en kod och det kan finnas flera bidrag i en tur. Turavgränsningen angavs vid ny talare eller vid 2 sekunders paus, användaren uppmanas dock inte till vidare användning eller analys av dessa turavgränsningar. Oklart är om det är med grund i dessa turer som transkriptionen skedde i studien 2009. Turerna har i föreliggande studie indikerats med versal vid tur-start. Dock har de inte använts som underlag i analysen. Andra transkriptionskonventioner och regler använda i studien 2009 stod inte att finna. Här saknas riktlinjer från ursprungligt material och författaren har därför upprättat ett dokument för transkriptionskonventioner och relevanta interaktionsbegrepp gällande användandet av den översatta versionen av CPCI & CSA, se bilaga 3. Med anledning av den transkription som gjorts kan det förekomma bidrag på olika rader som av bedömaren anses hänga samman. Dessa kodas då med en asterisk (*) efter kodförkortningen för att visa dess samhörighet med nästföljande kod utmärkt med (*). Vid föreliggande studies transkription fann författaren det svårt att

avgöra vilka delar av en tur som borde skrivas på ny rad. Transkriptionen anses av författaren till viss del påverka kodningen. Transkription som påverkade kodningen i minsta grad eftersträvades, författaren delade då upp bidrag i mindre bidrag. Författaren ansåg att kodningen underlättades av möjligheten att koda hela eller delar av bidrag på olika rader. Kodningsschemat gav inte utrymme för bedömaren att på ett tydligt sätt visa vilka bidrag som ges en viss kod då flera koder kan förekomma på samma rad. Risken då flera bidrag anges på samma rad är att bedömaren omedvetet binder samman dem och utelämnar någon kod. Transkription i föreliggande studie genomfördes med regeln: vid paus (även micropaus) delas turen upp i form av: bidrag, (ny rad) paus, (ny rad) bidrag. Undantag är då paus med självklarhet innefattas i samma bidrag som föregående och efterföljande bidrag.

Exempel 1.

F = Förälder, B = Barn. Paus anges på samma rad som övrigt bidrag.

- 1 F Ska det va så
- 2 (.)
- 3 B Heheh ((nickar))
- 4 (.)
- 5 F Ska vi ha de- (. ska vi ha det släpet på den blåa traktorn ((kör med traktor))

Exempel 2.

F = Förälder, B = Barn. Paus anges på egen rad vid bidrag uppdelade, flera bidrag inom tur delas upp.

- 1 B Haha
- 2 F Ah
- 3 (.)
- 4 F vi får nog ha
- 5 (2.0)
- 6 F En till
- 7 (1.0)
- 8 F nej den va
- 9 (1.0)
- 10 F den tar vi den är hel ((räcker tågbanebit till B))
- 11 (.)
- 12 B Mm:: ((sätter fast biten på banan))

Exempel 1 visar hur en paus transkriberas in i bidraget på rad 5. Här är det tydligt att yttrandet före och efter pausen hör till samma bidrag då yttrandet efter paus är en omstart på meningen och således en upprepning av vad som sagts tidigare. Ovanstående exempel 2 visar hur turen delas upp i mindre bidrag på raderna 2-10.

Temat i interaktionen beskrivs av Pennington et al. (2009) vara det övergripande samtalsämnet vilket sedermera delas in i utbyten. Det givna exemplet beskrev ”att leka med dockan” som temat (till skillnad från att leka med bilen eller tåget) och ”klä på dockan, mata dockan osv.” som utbytet. Temat var den betydande delen för kodningen. Bedömare ombads använda sig av initiativ (I) för det första initiativet inom ett tema och därefter använda (I2) vid följande initiativ. Djupare beskrivning av huruvida detta gäller första initiativet för alla interaktörer tillsammans eller interaktörernas första individuella

initiativ ges ej. Detta innebär att bedömaren inte vet om det endast är det första initiativet som kodas (I) eller om det är varje interaktörs första initiativ som kodas (I). Författaren och medbedömaren avsåg att koda nya utbyten som (I) istället för att avgränsa (I) till temat. Vidare uppstår nämligen problem då interaktörerna inom avsedd sekvens endast håller sig till ett övergripande ämne, såsom tre av filmsekvenserna i föreliggande studie gör. Alla initiativ utom det första skulle här kodas som (I2). Detta ger både en missvisande bild av initiativens innehåll och kan leda till osäkerhet hos bedömaren. Under kodningens gång fann författaren dock att koder av typen (I2), alltså sekundära det ursprungliga bidraget som repeterar eller omformulerar, är användbara såväl inom responser (R) som inom responser med initiativ (R+I) med flera.

Användarvänligheten av det till svenska översatta materialet påverkas inte bara av transkriptionen utan även av svårigheten respektive enkelheten i inläringen av koder och manual. Här behövs tydligare definitionsbeskrivningar och avgränsningar för koder. Användningen av koderna utgör en svårighet då interaktionen mellan barn med kommunikativ funktionsnedsättning och deras föräldrar inte alltid är tydlig i fråga om interaktörernas avsikt med bidragen. Flera koder visar inkonsekvens i användningen då bedömaren tolkning av bidrag och definitionsbeskrivning är avgörande. Med en utökad och omarbetad definitionsbeskrivning kan inläringen av manualen bli lättare. Framför allt kan användningen av koder bli mer konsekvent och utgöra trovärdigare grund för resultat om tolkningsaspekten minimeras.

Metoden som Pennington et al. använt i studien 2009 innebär att bedömaren ska tolka vad talaren avser med bidrag och tillskriva det en bidragskod. Då barnet ej verbalt säger sin mening i ord är denna metod svår att tillämpa. Man måste därför som bedömaren i större utsträckning lita till sin subjektiva tolkning av barnets bidrag. Denna metod upplevs problematisk då en bedömaren ofrivilligt tar hänsyn till hur mottagaren i en sekvens besvarar talarens bidrag. Kodning kan enligt författaren aldrig helt bero på tolkningen av talarens intention utan påverkas av mottagarens tolkning och respons på bidraget. Detta gör metoden svår att genomföra och inkonsekvens inom detta område förekommer också i en analys av denna typ.

3.2. Tidsaspekt

Tidsåtgången för kodning med CPCI & CSA är ej orimlig och kodningen av fem minuters filmsekvens tog ca 30 minuter i anspråk. Det tidskrävande arbetet bestod framförallt i transkriptionen av materialet där ca 2,5 timmar lades på varje femminutersfilm. På grund av avsaknaden av transkriptionsregler från studien 2009 samt författarens okunskap inom området försvårades transkriptionen. För framtida användning av materialet medföljer förteckning på föreliggande studies transkriptionskonventioner, se bilaga 3. Det faktum att författaren behandlade kodningsmaterialet även under översättning gör en precisering av instuderingstid svår. Uppskattningsvis använde författaren 3 timmar till genomgång av material. Medbedömaren använde ca 1 timme till instudering gemensamt med författaren och hade efter det tillgång till översatt och ursprungligt material under kodningen. Både författaren och medbedömaren fann svårigheter med materialet under kodningens gång och fick omvärdera användningen av materialet efter hand. Detta ledde till ytterligare studie av material där tidsåtgången måste sättas i relation till problemet som uppkommit. Rimlig tid för instudering är ca 2 timmar baserat på författaren och medbedömaren samlade erfarenhet. Man bör även använda en fristående filmsekvens som ej ingår i studien för att samträna och diskutera frågetecken vid kodning. Dock kan en tydligare definierad

manual leda till att mindre tid krävs för inläring och samträning med filmsekvens kan eventuellt uteslutas.

3.3. Reliabilitet

3.3.1. Interbedömarreliabilitet

Interbedömarreliabilitet uppnås vid 80 % överensstämmelse på kodat material. Interbedömarreliabiliteten var så låg att vid analys av resultat på kodat material valde författaren att utesluta analys med Cohens kappas. Resultat presenteras därför endast i procent med framträdande avvikelser och överensstämmelser exemplifierade. Störst överensstämmelse för samtliga koder fanns i (I), (R), (EDU) och (GI). Knappt 20 % av bidragen för *strukturella bidrag* överensstämde med författarens kodning. Avvikande resultat i de strukturella bidragen är till viss del koncentrerade till några koder. Störst avvikande poster fanns vid initiativen. Medbedömaren har kodat samtliga bidrag (I) där författaren kodat 23 bidrag (I2), 20 bidrag (R+I) och 11 bidrag (R). 19 bidrag kodade författaren (I) där medbedömaren kodade bidragen (R). Här är resultaten till viss del koncentrade. För de *pragmatiska funktionerna* överensstämde knappt 19 %. Kodningen vid de pragmatiska funktionerna visade störst avvikelser där författaren kodat 10 bidrag som (GI) och medbedömaren kodat bidragen (I), 10 bidrag är även kodade (Bek) av författaren och (S) av medbedömaren. Resterande bidrag är utspridda över nästintill samtliga kodkombinationer. Detta resultat ligger väldigt långt under signifikansnivån på 80 % och konstateras således som ickesignifikant. Resultaten är enligt författaren dock inte helt förvånande. Under bedömning uppmärksammade författare och medbedömaren svårigheterna i att vara konsekvent då flertalet bidrag inte passade in på någon av de tillgängliga koderna. Vid intervju med medbedömaren framkom att det trots konsensus vid gemensam genomgång fanns osäkerheter i användningen av (I2). Författare och medbedömaren var också överens om att det uppstår problem vid interaktion med barn med kommunikativa funktionsnedsättningar. Flera av koderna är beroende av språkets semantiska betydelse vid användning. Barnen i dessa fall har mycket begränsat språk och flertalet bidrag måste tillskrivas (EK) eller (ET) då man inte vet exakt vad barnet menar. Detta uppfattades leda till en negativ kodning och bedömning av barnets interaktion. Författaren anser att skillnad i kodning också kan relateras till antalet minuter man kodar två deltagares interaktion. Författaren kodade mer än dubbelt så många minuters interaktion hos varje familj. Detta gjorde en bedömning lättare då författaren hade större interaktiv sekvens till förfogande för att lära sig deltagarnas interaktionsmönster. Kodningen blir med större erfarenhet av deltagarnas specifika interaktionsmönster mer konsekvent. Författare och medbedömaren var också överens om att bedömningsinstrumentet har en styrka i sin möjlighet att visuellt beskriva interaktionsmönster i form av diagram eller tabeller. Det finns dock överhängande brister i instrumentets definitioner och genomförande rutiner.

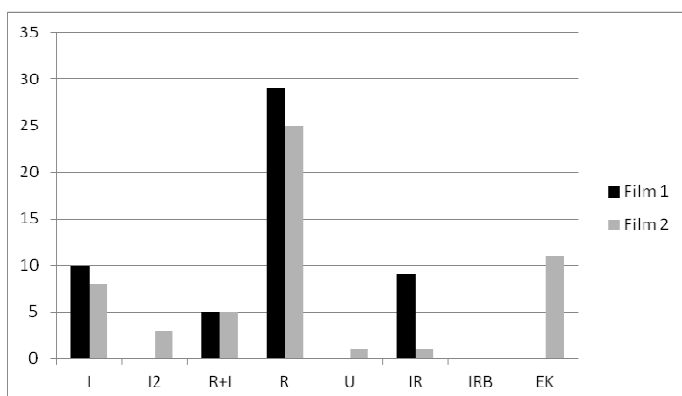
3.4. Validitet genom kvalitativ analys

3.4.1. Övergripande interaktionsmönster utifrån svensk version av CPCI & CSA

Mönster finns i all interaktion, föräldrar talar till exempel på ett sätt med varandra och på ett annat sätt med sina barn. I interaktionen mellan föreliggande studies föräldrar och deras barn med kommunikativa funktionsnedsättningar har författare och medbedömaren observerat några övergripande mönster i föräldra-barn-kommunikationen. Generellt under bedömningarna får författare och medbedömaren en uppfattning av förändrade interaktionsmönster mellan barnet och föräldern efter genomgången interventionskurs. Det förefaller i fall 2, film 2 vara stor skillnad på föräldrarnas *responsiva*

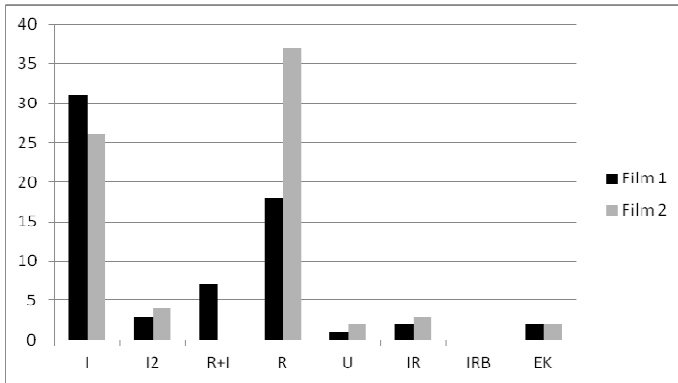
kommunikationsstil där barnet får mer utrymme att kommunicera vad han vill än i film 1. Dessutom förefaller föräldern använda *miljömodifierande strategier* i försök att locka fram barnets fysiska och språkliga responser. Barnet tvingas i flera sekvenser kommunicera för att nå sina mål.

Barnet förefaller generellt i film 2 engagera sig på liknande sätt som i film 1 men får på grund av föräldrarnas mindre dominanta roll en bättre chans att ta över talarrollen. Bedömarnas uppfattning om barnets förändrade interaktionsstil syns inte på ett översiktligt plan i analysen av interaktionen. Figur 1 nedan, visar en analys som strider mot författarens uppfattning av ökat antal initiativ (I) och respons med initiativ (R+I). Istället har initiativ (I) och respons (R) minska i film 2. Bidragen visar inte någon signifikant skillnad mellan film1 och film 2. I analysen måste författaren dock ta i beaktande att 9 av bidragen i film 1 utgörs av ingen respons (IR). Dessa har minskat till 1 bidrag i film 2. (IR)-bidragen är i princip bidrag som aldrig utförts, en typ av icke-kommunikation. I kontrast till detta finns de 11 ej kodbart (EK)-bidragen som trots svårigheten att specificera dess natur är kommunikativa och innebär en ökning av barnets kommunikativa bidrag. Trots att (EK)-bidragen uppfattas interaktiva finns det ingen kod som överensstämmer med bidragets funktion och en sned bild av barnets interaktionsmönster framställs.



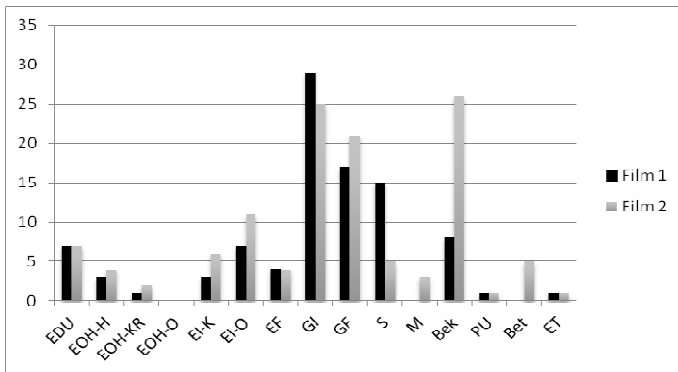
Figur 1. Visar barnets strukturella bidrag i fall 2. Antal bedömda bidrag inom varje kod. I – initiativ, I2 – återinitiering, R+I – respons med initiativ, R – respons, U – uppföljning, IR – ingen respons, IRB – ingen respons behövs, EK – ej kodbart.

Figur 2 nedan visar filmerna i fall 1. Dessa är något svårjämförda då sekvensen i film 1 spelades in inomhus med samtal som aktivitet och sekvensen i film 2 spelades in utomhus med lek som aktivitet. Man kan se en tydlig ökning i barnets responsiva bidrag (R) och en minskning av initiativ (I) mellan film 1 och film 2. Detta är dock inte i enlighet med *KomIgång*-kursens mål där en mer responsiv kommunikationsstil hos föräldern ska leda till ökat engagemang i interaktionen hos barnet. Totalt antal bidrag är större i film 2 än i film 1 (89 respektive 74) vilket visar barnets ökade antal aktivt interaktiva bidrag, alltså inte icke-kommunikativa bidrag som (IR). Det är dock oklart om man fångar upp skillnader i olika kategorier på grund av skillnader i interaktionen eller skillnader i aktiviteten.

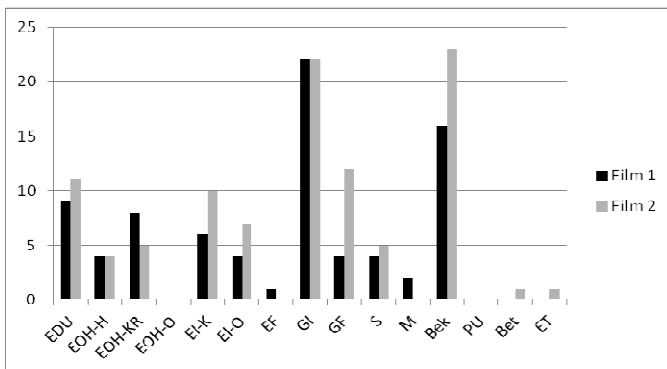


Figur 2. Visar barnets strukturella bidrag i fall 1. Antal bedömda bidrag inom varje kod. I – initiativ, I2 – återinitiering, R+I – respons med initiativ, R – respons, U – uppföljning, IR – ingen respons, IRB – ingen respons behövs, EK – ej kodbart.

I analysen av föräldrarnas interaktion kan man efter bedömning se en ökad frekvens av responser (R). I de *pragmatiska funktionerna* bedömdes dessa bidrag som bekräftelse (Bek), efterfrågar information (EI) (både känd och okänd) och ger information (GI). Deras responsiva kommunikationsstil har ökat antalet responser (R) som de ger i interaktionen. Det har gett dem verktyg för att titta och lyssna efter kommunikativa signaler, vänta och förvänta kommunikationen från barnet och sedan tolka och bekräfta dessa kommunikativa bidrag. Nedan visar figur 3 och figur 4 hur föräldrarnas bidrag inom de *pragmatiska funktionerna* har ökat i form av ovan nämnda koder:



Figur 3. Visar föräldrarnas pragmatiska funktioner i fall 1. Antal bedömda bidrag inom varje kod. EDU – efterfrågar delad uppmärksamhet, EOH-H – efterfrågar objekt eller handling (hjälp), EOH-KR – efterfrågar objekt eller handling (kräver), EOH-O – efterfrågar objekt eller handling (omdirigerar), EI-K – efterfrågar information (känd), EI-O – efterfrågar information (okänd), EF – efterfrågar förtydligande, GI – ger information, GF – ger förtydligande, S – samtycker, M – motsätter, Bek – bekräftar, PU – personligt uttryck, Bet – beteende, ET – ej tolkningsbart. .



Figur 4. Visar föräldrarnas pragmatiska funktioner i fall 2. Antal bedömda bidrag inom varje kod. EDU – efterfrågar delad uppmärksamhet, EOH-H – efterfrågar objekt eller handling (hjälp), EOH-KR –

efterfrågar objekt eller handling (kräver), EOH-O – efterfrågar objekt eller handling (omdirigerar), EI-K – efterfrågar information (känd), EI-K – efterfrågar information (okänd), EF – efterfrågar förtydligande, GI – ger information, GF – ger förtydligande, S – samtycker, M – motsätter, Bek – bekräftar, PU – personligt uttryck, Bet – beteende, ET – ej tolkningsbart.

3.4.2. Barnfokuserade strategier och responsiv kommunikationsstil

Föräldrarnas barnfokuserade strategier gällande val av aktiviteter, intressanta för barnet, förfaller under filmsekvenserna vara sällsynta. Tema för aktivitet och övergripande samtalsämne var generellt inriktade på ett barns intresse men de utbyten som initierades av föräldern var inte grundade i barnets fokus. Föräldern förefaller här välja att driva sitt *kommunikativa projekt* oberoende av om deras barn motsätter sig eller ej responderar. Flexibiliteten i ämnesval och möjligheten för föräldern att skifta från sitt eget initierade projekt till barnets eventuella projekt eller att utforska vad barnet istället skulle vilja inrikta sig på är liten. Med detta medföljer liten eller utebliven responsiv kommunikationsstil från föräldern. De sätter inte responsen av barnets initiativ i fokus och insisterar på det egna kommunikativa projektet. Se följande exempel 3 och 4 från de första filmerna i båda fallen där föräldrarna tycks vara fasta i sin avsikt att driva en viss efterfrågan framåt. Författaren uppfattar det som att föräldrarna söker specifik verbal eller fysisk respons från barnet. Det faktum att barnet kan respondera ”korrekt” är viktigare än att barnet tar eget initiativ eller bryter föräldrarnas initiativ genom att rikta denne mot barnets egen fokus. Föräldrarna tycks eftersträva *normativa konversationsregler* i interaktionen där ett initiativ ska efterföljas av en specifik respons. Ofta förefaller föräldern förvänta en förutbestämd respons och de tycks ha svårt att nöja sig med ett efterföljande bidrag från barnet som avviker från detta.

Exempel 3. Aktivitet – bygga tåg.

Förälder – F, Barn – B, för transkriptionskonventioner se bilaga 3. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion, kodning är gjord av författaren.

1 B	Hrm:: ((kör tåget av änden på banan))	I	ET
2 F	Nej [titta]	R+I	EDU
3 B	[Hm]	R	PU
4	(1.0)		
5 F	Nu åkte han ((ohörbart))	I	GI
6	(.)		
7 F	Borta	R	Bek
8	(.)		
9 B	((Pekar två gånger på ände av banan))	I	EDU
10	(.)		
11 F	Ja men det finns ju ingenting att åka på här ((pekar på samma ställe))	R	GI
12	(.)		
13 F	du får ju bygga med dom ((pekar på tågbanebitarna))	R+I	EOH-H
14 B	((Kryper bort och tar tåget som pappa kört bort, kör tillbaka det på banan))	IR	
15	(4.0)		
16F	Arvid	I	EDU
17	(1.0)	IR	
18 F	arvid	I2	EDU
19	(7.0)	IR	
20 F	Arvid	I2	EDU
21	(.)		

- 22 F ska vi inte bygga mera där ((pekar på änden av banan))
 23 (.)
 24 B Ne ((skakar på huvudet))

I	EI-O
R	M

Barnet i exempel 3 tar på rad 9 eget initiativ där han tydligt berättar att han vill något annat än vad föräldern initierat. Föräldern svarar i förbigående på detta på rad 11 men försöker i samma mening rikta barnets uppmärksamhet mot sin egen fokus på den ofärdiga tågbanan. I transkriptionen ser man tydligt barnets initiativ om att han vill köra tåget på banan. Då barnet vidare företar sig att köra med tåget på banan leder det till kodning av beteendet som ingen respons (IR) (rad 14, 17 och 19). Rad 14 kodas som (IR) då bidraget före uppmanar till en handling som ej utförs. Rad 17 och 19 kodas (IR) då det normativa svaret när någon vill påkalla uppmärksamheten genom att säga ens namn är att svara jakande eller indikera med blick eller kroppskommunikation att man uppfattat det påkallande bidraget uteblir. Föräldern försöker på rad 16 återta initiativet och väljer då aktivt att inte följa barnets initiativ. Upplägget på kodningen enligt Pennington et al. (2009) ger inte utrymme för bedömare att behandla förälderns initiativ som (IR). Då föräldern har det kommunikativa och kognitiva övertaget och lättare kan återinitiera sitt ursprungliga initiativ, blir detta bidrag istället kodat (I) eller (I2).

Ur en mer kommunikationsanalytisk synvinkel kan samma sekvens analyseras som ett motstånd från barnet istället för "ingen respons". Genom att på rad 9 motsätta sig förälderns initiativ "att bygga istället för att köra" initierar barnet ett eget kommunikativt projekt, nämligen att köra på tågbanan. Barnet etablerar en *argumentativ opposition* mellan föräldern och sig själv om att vilja köra istället för att bygga. Barnet följer på rad 14 upp sitt initiativ (som föräldern inte accepterat) genom att krypa bort och hämta det bortkörda tåget. Detta blir således ett responsivt bidrag som fungerar som ett motstånd mot förälderns insisterande på "byggandet". Vidare blir raderna 17 och 19 vidhållande av barnets kommunikativa projekt "körandet" då denne kör på banan och är ointresserad av att bygga vidare. Föräldern responderar på barnets argumentativa opposition på rad 9 genom att på rad 11 och 13 ge anledningar till varför körandet är en dålig idé och hur man istället ska göra. Detta är en övertalande sekvens som utmynnar i de upprepade påkallande bidragen "Arvid" på raderna 16, 18 och 20 vilka kan analyseras som repetitioner av den ursprungliga uppmaningen. Detta övertalningsförsök slutar i ytterligare ett förtydligande om "byggandet" i formen av en fråga vilket slutligen resulterar i en verbalt nekande respons från barnet på rad 24.

Exempel 4. Aktivitet – samtal om tv-spelfodral.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

- 1 B Ata ((visar fodral för mamma))
 2 (.)
 3 F Ja
 4 (2.0)
 5 F Vilken (1.0) kan du se vilken färg det är ((ttt))
 6 (.)
 7 B Dä ((håller fodral mot kamera))
 8 (.)
 9 F Vilken f- vilken färg har bilen ((ttt))

I	GI
R	S
I	EI-K
I	EDU
I2	GF

10	(.)		
11 B	Tlatata ((tittar mot kamera, håller upp fodral))	I	GI
12	(1.0)		
13F	Ja	R	S
14	(1.0)		
15 B	Nä ((lägger ner fodralet på bordet))	U	M
16 F	((pekar på bild på fodral)) Vilken färg har bilen ((ttt))	I2	GF
17	(1.0)		
18 F	vilken färg är det på bilen ((ttt))	I2	GF
19	(1.0)		
20 F	kan du se	I	EOH-KR
21 B	[((Tittar närmare på fodralet))]	R	Bet
22 F	[Kan du se vilken färg det är på bilen] ((pekar på bild)) ((ttt))	I2	GF
23	(.)		
24 B	Nä ((drar undan fodralet))	R	M
25	(.)		
26 F	Nä=	I*	GI*
27 B	[((Håller upp fodral))]	I	ET
28 F	[det är jättesvårt] ((riktat mot kameraman))	I*	GI*
29	(.)		
30 F	Ja	U	Bek

Föräldern i exempel 4 använder flertalet omskrivningar av sitt ursprungliga initiativ om bilens färg. Alla dessa kodas som (I2) utom det första som kodas (I) och utmynnar i en kodning av *pragmatiska funktioner* som "ger förtydligande" (GF). Dessa bidrag visar föräldrarnas strategier för att fånga in det "rätta" svaret från barnet i fråga om bilens färg, strategierna accepterar endast ett språkligt svar på frågan. Då barnet redan på rad 1 initierar ett kommunikativt projekt så är det utifrån barnets ursprungliga fokus irrelevant att svara på föräldrarnas initiativ. Föräldern svarar på barnets initiativ med ett jakande svar på rad 3 och 13, vilket fungerar som minimala responser. Betydelsen av barnets initiativtagande på rad 1 och 11 förefaller dock vara, av föräldern, oförstått då det inte följs upp med vidare interaktion. Föräldern tar istället upp sitt eget kommunikativa projekt med (I) och (I2) på raderna 5, 9, 16, 18 och 22. Barnets initiativbidrag kodas inom kategorin för de *pragmatiska funktionerna* "ger information" (GI) eller "efterfrågar delad uppmärksamhet" (EDU) vilket indikerar att barnet driver ett eget kommunikativt projekt vid sidan av föräldrarnas. Ett projekt som föräldern inte svarar på. Här faller den responsiva kommunikationsstilen hos föräldern och interaktionen leder inte vidare till kommunikation på gemensamma grunder om samma ämne. Barnets *strukturella bidragens* "responser" (R) och "uppföljningar" (U) kodas som "motsättning" (M), eller "beteende" (Bet) för de *pragmatiska funktionerna*. Genom denna kodning lyser barnets kommunikativa projekt igenom som en viktig del för den fortsatta interaktionen. Barnet motsätter sig föräldrarnas frågor och undviker att föräldern handgripligen visar på tv-spelsfodralet vad hon menar. Då barnet på rad 21 tittar noga

där föräldern avser blir detta barnets minimala respons som, på samma sätt som föräldrarnas minimala respons, inte leder vidare till gemensamt meningsskapande i interaktionen.

Den kvalitativa kommunikationsanalysen visar ett annat sätt att se på sekvensen. Tydligt är att föräldern avser att få barnet att säga svaret på frågan om bilens färg. Detta krav på språklig respons accepterar barnet dock inte och avgör saken när han visar vilken färg det är på bilen genom att hålla upp fodralet på rad 7 och 11. Föräldern behandlar dock barnets uppvisande av fodralet som oacceptabelt och hänvisar återigen till frågan om bilens färg, nu med olika formuleringar av samma fråga. Efter barnets andra uppvisande på rad 11 besvarar föräldern detta med en minimal respons med viss fördröjning (1 sek.). Detta bidrag kan bland annat på grund av fördröjningen ses som en handling producerad med ett *disprefererat format*, d.v.s. att talaren uppfattar kommande interaktion som något problematiskt. Föräldern använder en fördröjd minimal respons som uppfattas som problemprojecterande och avser att komma med invändning eller motsättning. Detta bekräftas några rader ner på rad 16 då föräldern återtar frågan om bilens färg med ytterligare en formulering. Föräldern visar då att uppvisandet av fodralet inte var en acceptabel respons. Utifrån filmsekvensen kan författaren sluta sig till att den nekande responsen på rad 15 avser en motsättning gällande föräldrarnas försök att ta i fodralet. Detta följs dock inte upp av föräldern som vidare på raderna 16, 18, 20 och 22 återinitierar frågan om bilens färg. På rad 20 ändras dock föräldrarnas strategi av frågeställning och en explicit fråga om barnet kan göra något "att titta" ger en respons från barnet. Det förefaller som om barnet accepterar denna typ av fråga då responsen innebär något som inte är för svårt för barnet. På rad 21 tittar alltså barnet noga på stället föräldern visar och har således besvarat frågan "kan du se?". Föräldern följer genast upp denna nya strategi på rad 22 och utvecklar frågan så att bilens färg åter är i fokus. I denna *sekventiella position* då barnet redan innan rad 24 har responderat genom att visa upp fodralet två gånger besvaras frågan om färgen med en nekande respons "Nä". Denna förefaller föräldern acceptera som ett *sekvensavsluts-initierande* bidrag och responderar på avslutet med den initierande frasen riktad mot kameramannen "det är jättesvårt".

3.4.3. Parallella kommunikativa projekt

Ytterligare interaktionsmönster liknande exemplen ovan framhävs vid användningen av CPCI & CSA. Interaktörerna interagerar ej med varandra utan kommunicerar parallellt med varandra. Det förefaller som att båda parter har bestämt sig för ett ämne vilket de initierar och har svårt att frångå. Svårigheterna för barnen att lätt skifta fokus kan vara kopplat till deras generella funktionsnedsättning. Svårigheterna för föräldrarna tycks kopplade till den ledarroll föräldern tar i en dominant konversationsstil. Se exemplet nedan för förståelse av dessa parallellt utförda kommunikationssekvenser där interaktörerna inte kan sägas interagera i ordets fulla mening:

Exempel 5. Aktivitet – samtal om tv-spelfodral.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

- 1 B Ata ((pekar på annan bild, tittar mot kameraman))
- 2 F Och där kan man se (.) kolla ((pekar på annan bild))
- 3 B [((Tittar där mamma pekar))]
- 4 F [Där kan man se gubben ((pekar på bild igen))] ((ttt))

I	GI, EDU
I	EDU
R	Bet
I2	GI

- 5 (.)
- 6 F där är gubben som sitter och kör ((ttt))
- 7 B ((pekar och tittar på den första bilden igen)) Be
- 8 F Ah ((pekar återigen på bilden hon talat om))
- 9 (.)
- 10 F [och så finns det en kartläsare också ((ttt))]
- 11 B [((Tittar på mammas bild))]
- 12 B ((tittar tillbaka så sin bild och pekar upprepade gånger))
- 13 F Men
- 14 B ((Pekar på bild)) bej
- 15 (1.0)
- 16 F ((Räknar några andra bilder))
- 17 B ((Pekar runt på fodralet flera gånger))
- 18 F Ja det är många

I2	GF
I	EDU, GI
U	EDU
I2	GI
R	Bet
I	EDU
I	ET
I2	EDU, GI
I	GI
R	GI
R	S

I exemplet ovan kodas 9 bidrag som (I) eller (I2) utav de totalt 15 bidragen. Detta är en "offensivare" interaktion där initiativ följer på initiativ istället för att initiativ följs av respons. Detta visar hur interaktörerna var för sig insisterar på att driva ett kommunikativt projekt vidare. Föräldrarnas "ah" på rad 8 är dessutom en "uppföljning" (U) på det egna initiativet på rad 6. Interaktionen är i denna sekvens mer krävande då båda parter riktar mottagarens uppmärksamhet genom "efterfrågar delad uppmärksamhet" (EDU) eller "ger information" (GI) till mottagaren oberoende av mottagarens respons. Förutom det avslutande bidraget på rad 18 är det bara barnet som till viss del responderar på föräldrarnas initiativ. Detta görs genom att barnet tittar där föräldern pekar. Liksom i exempel 4 är detta dock bara en minimal respons som inte leder interaktionen vidare till gemensam mark.

En kvalitativ kommunikationsanalys visar hur bidragen kan uppfattas annorlunda från bidragen i exempel 3. Här sker inte samma typ av övertalande sekvenser eller argumentativa oppositioner mot den andra talarens bidrag. Bidragen innehåller inte samma typ av information om situationen där hur man bör göra eller vad man vill göra beskrivs. Interaktörerna förefaller istället fokuserade på att ge partnern information av fakta-typ där de berättar vad de ser på fodralet. I sekvenser med denna typ av bidrag är utbytet smalare då deltagarna *orienterar* mot olika samtalsämnen. Det gemensamma meningsskapandet nås endast vid ett tillfälle, på raderna 16-18. Här förefaller dock båda interaktörerna frångå sitt tidigare kommunikativa projekt och enas om gemensamt meningsskapande i en typ av räkningssekvens. Innan denna kortare sekvens där deltagarna enas om mening har interaktörerna kämpat för att dra in fodralets olika bilder i det gemensamma interaktionella rummet. Det interaktionella rummet skapas av deltagarnas kroppsliga orientering mot varandra. Detta innebär att deltagarna försöker rikta den andres uppmärksamhet och lägga visuellt fokus på olika bilder på fodralet.

3.4.4. Turtagning

All interaktion är uppbyggd av turer. I det ursprungliga materialet från Pennington et al. (2009) beskrivs dessa som bidrag från en interaktör vilket inte avbryts av annan talare eller paus på mer än 2 sekunder. Inom CA-metodiken kan turer besvaras av samme interaktör om denne ger turen till sig själv istället för partnern. Synen på turtagning är således olika. I transkriptionen finns dock vissa sekvenser mellan barn och förälder där interaktionen blir asymmetrisk och liknar mest *envägsturer*. I exempel 6 nedan interagerar föräldern med avsikt att ge information till barnet och bibehålla barnets intresse:

Exempel 6. Aktivitet – lek med traktorer och släp.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

- 1 F vet du va vi [kan göra mer]
- 2 B [((Vokaliserar))]
- 3 (.)
- 4 F Titta här ska du se
- 5 (.)
- 6 F vi kan backa in det släpet där

- 7 (.)
- 8 F br:m: ((brum-ljud))
- 9 (.)
- 10 F så
- 11 (.)
- 12 F och så ställer vi det där
- 13 (1.0)
- 14 F och så
- 15 (.)
- 16 F nej
- 17 (.)

- 18 F kan den blåa traktorn
- 19 (.)
- 20 F han kan åka bort
- 21 (.)
- 22 F br:m: ((brum-ljud))
- 23 F och så kommer den gröna traktorn här

- 24 (.)
- 25 F m::r::: ((brum-ljud)) ((kör med traktor))
- 26 (.)
- 27 F kan
- 28 (.)
- 29 F kan arvid ta

I	EI-O
R	ET
R+I	EDU
R	GI
U	Bek
U	Bek
R	GI
R*	GI*
R	Bek
R*	GI*
R*	GI*
R	Bek
R	GI
R	Bek
I	EDU
I2*	EDU

- 30 (.)
- 31 F den gröna traktorn och hämta det släpet ((pekar på det i garaget)) ((tt))
- 32 (.)
- 33 B ((Tar grön traktor och försöker ta av det släp som sitter på))

I2*	EOH-KR
R	Bet

Svårigheten med ovanstående sekvens är att föräldern tar ett mycket långt initiativ indelat i mindre bidrag som proklamerar och beskriver vad han gör. Föräldern responderar även på sitt eget första initiativ och bygger upp sin beskrivning efter hand som han utför handlingar. Föräldrarnas bidrag har funktionen att rikta barnets uppmärksamhet men bjuder inte in barnet till deltagande. Svårigheten för bedömaren ligger i att avgöra vilka delar av denna sekvens som är initiativ och vilka som är en respons på det egna föregående bidraget. Eventuellt kan hela sekvensen där föräldern pratar kodas som (I) men man mister då de ”responser” (R) och ”uppföljningar” (U) han ger sig själv.

En kvalitativ kommunikationsanalys fångar komplexiteten i interaktion. Föräldern ger sig in i en aktivitet av *instruerande* eller *berättande samtalsform*. Dessa samtalsformer åsidosätter de normala turtagningsreglerna och låter en och samma talare ta och behålla kontrollen av *samtalsgolvet*. Detta låter föräldern fortsätta tala tills denne genomför ett sekvensavsluts-initierande bidrag på rad 27 och aktiviteten kommer till ett avslut. I exempel 6 är deltagarna överens om att den instruerande sekvensen är över på rad 33 då barnet ger ett aktivt bidrag som leder vidare interaktionen till båda parter deltagande. Då instruerande sekvenser pågår är det inte relevant för en mottagare att ge respons eller agera förrän instruerandet är över. Det skulle därför vara konstigt att analysera barnets låga aktivitet som ingen respons då barnet inte är ombett att göra något. Till skillnad från exempel 3 och 4 där föräldern avser att få barnet att språkligt säga något har instruerande sekvenser ofta som mål att till slut få någon att göra något. Föräldrarnas långa tur innehåller således i sig själv flera typer av bidragsfunktioner. Generellt kan turen analyseras som ett långt initiativ, detta initiativ är dock uppdelat i mindre funktioner. Raderna 4 och 6 responderar och bygger på det ursprungliga initiativet på rad 1. Sekvensen är ett exempel på hur en talare kommer på saker efter hand och bygger på sin instruktion på ett responderande sätt. Genom att följa upp vad talaren både säger och gör ges bidragen på raderna 8, 10, 22 och 25 som bekräftelse på vad som just hänt. Dessa bidrag är informationsfattiga men ger eftertryck åt tidigare bidrag. Rad 12 är däremot ett initiativ som startar andra delen av instruktionen samtidigt som det responderar på vad som tidigare hänt. Utan de tidigare bidragens funktioner kan nämligen varken raderna 12, 14, 18, 20 och 23 bygga på instruktionen. Formen ”och” i början på bidragen gör det också tydligt att det är en påbyggnad och således en responsiv fortsättning på vad som just gjorts eller sagts.

3.4.5. Meningsskapande i interaktionen

I exempel 7 ser vi en kort interaktionssekvens som visar ett grundläggande samspel mellan förälder och barn. Att låta barnet peka på ett föremål och därmed dela upp ansvaret för räknandet är ett typiskt sätt att lära barn att räkna. Det är svårt att se betydelsen av barnets bidrag utan att sätta det i förhållande till föräldrarnas respons.

Exempel 7. Aktivitet – samtal om tv-spel fodral.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

1 B	Dadadadada ((pekar upprepade gånger på fodral))	I	GI
2	(.)		
3 F	Räknar du	R+I	EI-O
4	(.)		
5 B	((Pekar på fodral))	R+I	EOH- KR
6 F	En	R+I	GI
7 B	((Pekar igen))	R+I	EOH- KR
8 F	Två	R+I	GI
9 B	((Pekar igen))	R+I	EOH- KR
10 F	Tre	R+I	GI
11 B	((Pekar snabbt upprepade gånger))	R+I	EOH- KR
12 F	Fyr fem sex sju åtta	R+I	GI
13 B	((Pekar snabbt upprepade gånger, tittar och ler mot kamera)) na[da]	R+I	EDU
14 F	[Ja] (.) kolla	R+I	EDU

Enligt Penningtons metod skall alla bidrag kodalas utifrån talarens intention. Talarens intention på rad 1 är dock omöjlig att tolka i dess nuvarande form och man förstår den inte utan den semantiska betydelse som språket ger. Analysen utifrån Penningtons metod säger dock att föräldern på rad 2 plockar upp barnets bidrag som initiativ till räknande. Detta brukar heta att interaktören gör en *responsiv kategorisering* där barnets icke-verbala handling blir verbaliserad av föräldern. Oberoende av föräldrarnas svar kan rad 1 dock inte kodalas på annat sätt än (I) för strukturellt bidrag, då barnet faktiskt initierar någon typ av information. Val av pragmatisk funktion kan däremot diskuteras då bedömaren inte kan vara helt säker på att barnet ”ger information” (GI). Nästföljande koder för räknandet bedöms alla som respons på föregående bidrag. Fenomenet ”räkna” leder av naturen vidare till nya tal och ett initiativ till efterföljande bidrag ges därmed också.

Sekvensen kan utifrån en kvalitativ kommunikationsanalys analyseras som ett tydligt exempel på hur en aktivitet etableras *interaktivt* mellan deltagarna. Först när föräldern ställer frågan ”räknar du” på rad 3 läggs förslaget fram om att barnet faktiskt kanske gör det. Här fungerar föräldrarnas bidrag både som en respons på *att* barnet initierat något på rad 1 och som ett initiativ på *vad* barnet gjorde. Eventuellt är det även först då som barnet själv tänker på detta alternativ och en räknesekvens initieras. När sedan föräldern inleder räknandet blir den *sekventiella organisationen* av turer enligt CA-metodiken ett faktum. Varje pekning i sekvensen gör en verbalisering relevant som nästa handling. Därtill skapar varje verbalisering en specifik mening av den föregående pekingen. Alla dessa bidrag är tillsammans relevanta inom den pågående räknesekvensens sekventiella utveckling som fungerar *moment-för-moment*. En bedömare kan tidigast på rad 3 vara säker på att sekvensen är en räkne-aktivitet. Barnet kan ha menat att räkna redan på rad 1 men en bedömare kan inte tillskriva sekvensen aktiviteten räkning med säkerhet förrän på rad 3. Det är då deltagarna skapar gemensam mening i interaktionen.

Exempel 8 visar hur viktig *face-to-face* interaktionen är för meningsskapande mellan barn med kommunikationsnedsättning och deras föräldrar. Barn med kommunikativa funktionsnedsättningar kan behöva andra kommunikativa resurser för att ha störst möjlighet att uttrycka sig språkligt och kommunikativt. I båda fallen i föreliggande studie använder föräldrarna tecken som stöd till talet i olika utsträckning under interaktionen med barnen. Detta ger barnen möjlighet att lära sig samt att använda tecken i kommunikationen med föräldrarna och deras kommunikativa repertoar växer. Vid användning av tecken krävs det att interaktionen sker ansikte-mot-ansikte för att budskapet ska gå fram från talare till mottagare.

Exempel 8. Aktivitet – utomhuslek i skogen.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

1 B	Jäda ((tecknar något med handen, otydligt på film, tittar upp))	I	GI
2	(.)		
3 F	Fjärilar	R	EI-O
4	(.)		
5 B	Ajda ((tittar upp))	R	ET
6	(.)		
7 F	Ser du någon fjäril ((tittar upp))	R+I	EI-O
8 B	((Ser upp och skakar på huvudet))	R	M
9	(.)		
10 F	Aa:::	R*	S
11	(.)		
12 B	Dä	R	ET
13	(.)		
14 F	Liten	R*	GI

På rad 1 använder barnet tre olika resurser för att få fram bidragets budskap till mottagaren. Barnet använder både tecken, vokalisering och kroppsspråk. Detta gör att korrekt budskap har större möjligheter att nå mottagaren. Dock är korrekt mottagande beroende av mottagarens positionering till barnet. Om inte interaktionen sker ansikte-mot-ansikte är det nästan omöjligt att tolka barnets bidrag. På rad 3 responderar föräldern på barnets bidrag och kan ge en relevant (utifrån barnets initiativ) respons genom att ha sett barnets tecken och kroppsspråk samtidigt som föräldern hört vokaliseringen. Tonfallet visar att bidraget är en fråga och då föräldern ännu inte tittat upp kan hon inte veta svaret ännu. Den *pragmatiska funktionen* är därför kodad som ”efterfrågar information” (EI) med underkoden okänd (O). Vid denna position i sekvensen kan det konstateras att deltagarna har skapat gemensam mening och fortsatt interaktiva bidrag berör fjärilens vara eller icke vara. Följande bidrag har av författaren kodats som (R) eller (R+I) för de *strukturella bidragen*. Bidragen både preciserar och responderar på barnets ursprungliga initiativ. Vid frågan på rad 7 efterfrågar föräldern ytterligare information medan hon själv tittar efter fjärilar. Detta responderar barnet på genom bidraget på rad 8. Detta bidrag är dock nekande i form av en huvudskakning och förälderns kroppsposition som avbrutit interaktionen ansikte-mot-ansikte gör att nekandet inte uppfattas. Barnets ”motsättning” (M) på rad 8 får därför ingen respons då föräldern på rad 10 samtycker till sitt eget tidigare bidrag. Barnet responderar sedermera på detta bidrag på rad 12 och föräldern avslutar med att konstatera att det var en fjäril och att den var liten.

Den kvalitativa kommunikationsanalysen liknar ovanstående analys. Den visar också hur viktigt det är att utföra interaktionen ansikte-mot-ansikte för att meningsskapande ska kunna ske gemensamt. Rad 5 och 12 kan enligt översatt material inte kodas inom de *pragmatiska funktionerna* i ovanstående bedömning men kan genom kvalitativ analys tillskrivas en betydelse som annars går om intet. Barnet säger i båda fallen någonting inom ämnet fjärilar och kan sägas tillskriva mening till föräldrarnas respons genom att åter vokalisera och titta upp på rad 5. Vid analys endast av sekvensen i exempel 8 skulle bedömaren kunna påstå att bidraget på rad 12 är en reparation av föräldrarnas missförstånd då denne inte ser barnets nekande och samstämmer med sin eget bidrag på rad 7. Dock har författaren analyserat ett stort antal minuter av interaktion med detta barn och kan konstatera att barnet förstår betydelsen av och är förtjust i att använda nekande ord som ”nä” eller ”nej”. Därför utesluts bidraget från att vara ett nekande till mammans missförstånd. Det kan ändå analyseras som en typ av tillrättavisning i form av en återkoppling på föräldrarnas bidrag. Detta skulle kunna tolkas med betydelsen ”jaha där är fjärilen”. Barnet har då återfört meningen på gemensam nivå och låter sekvensen avslutas med föräldrarnas beskrivning av att det var en liten fjäril.

3.4.6. En aktivitet – två interaktionsmönster

I följande två exempel (9 och 10) är sekvenser på samma aktivitet som visar två helt skilda interaktionsmönster. I exempel 9 agerar barnet utifrån reglerna om hur man ska göra i just denna typ av interaktiv aktivitet. I exempel 10 bryter barnet mot reglerna i det normativa sättet att förhålla sig i aktiviteten och det skapas en annan typ av interaktion. Frågan är huruvida den regelmässiga interaktionen är den som skapar bäst utveckling av kommunikation eller den regelvidriga sekvensen skapar bäst kommunikativ förankring i interaktionen.

Exempel 9. Aktivitet – utomhuslek i skogen.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

1 F Ska du hoppa igen ((ttt))
 2 (1.0)
 3 F kom då
 4 (2.0)
 5 F Så räknar vi
 6 (.)
 7 F och då räknar vi
 8 (.)
 9 F en ((ttt))
 10 (4.0)
 11 F Två ((ttt))
 12 (2.0)
 13 F Tre
 14 B ((Hoppa i mammans famn))
 15 F ((Skrattar))

I2	GF
IR	
I*	EOH- H*
I*	EOH- H*
I2	EOH- KR
R+I	GI
R+I	GI
R+I	GI
R	Bet
U	PU

Exempel 10. Aktivitet – utomhuslek i skogen.

Förälder – F, Barn – B. Första kolumnen visar koder av strukturella bidrag, andra kolumnen visar pragmatisk funktion.

1 B	((Ler och tittar på mamma när han står på stubben)) ((kastar sig i mammas famn))	I	Bet
2 F	Nej du får räkna först	R	EOH-KR
3	(1.0)		
4 F	du får räkna först=	R*	GF
5 B	((Skrattar))	R	PU
6	(.)		
7 F	annars kanske ingen tar dig	R*	GI
8	(.)		
9 F	en	I	GI
10	(.)		
11 B	((Kastar sig i mammas famn))	R	Bet
12 F	Nähähä	R	M
13	(.)		
14 B	[((Skrattar))]	R	PU
15 F	[Nänänänä]	R	M
16 B	[((Skrattar))]	R	PU
17 F	[En]	I	GI
18	(.)		
19 F	nu är du busig va ((tt))	I	GI
20 B	[((Skrattar))]	R	PU
21 F	[Jahaha]	R	Bek
22 B	[((Skrattar))]	R	PU
23 F	[Nu är du busig]	I2	GF
24 B	((Skrattar))	R	PU

I exempel 9 där författaren inte kodade barnets väntan som (R) blir barnets delaktighet i interaktionen förminskad. Bättre hade varit om författaren kodat barnets väntan som (R) mellan förälderns (I) och således fått den *tvåvägsriktade* interaktionen beskriven. Detta var dock inte under kodningsfasen tydligt och gjordes inte heller tydligt genom koddefinitionerna. Förälderns initiativ på raderna 3 och 5 får den *pragmatiska funktionen* ”efterfrågar objekt” eller handling med undergruppen hjälp (EOH-H). Inom kategorin för de *strukturella bidragen* är det efter genomförd analys därför en självklarhet att koda barnets väntan som (R) på raderna 10 och 12. Förälderns bidrag på rad 3 fungerar som en retorisk uppmaning då barn och förälder redan står bredvid varandra. Bidraget hänger närmast samman med ”så räknar vi” på rad 5. Den *pragmatiska funktionen* på rad 7 är en krävande form av (EOH) och uppmanar barnet att räkna med föräldern. Barnet i sin tur uppfyller sin del av räknandet genom att vänta till tre innan han hoppar och responderar således enligt reglerna för aktiviteten.

Vidare i exempel 10 avviker barnet från sin del i "att räkna" – aktiviteten och slänger sig istället i föräldrarnas famn innan "ett" är sagt. Här blir interaktionen annan och framkallar en gladare och mer aktiv interaktion hos deltagarna. Detta samtidigt som föräldrarnas "nänänä" visar en motsättning mot vad som just skett. Då barnet slänger sig i föräldrarnas famn blir skrattbidragen i denna sekvens motsvarigheten till väntandet i förra exemplet. Vid sådana skratt-responser kodade med "personligt uttryck" (PU) är bidragets mening tydligare än för flertalet andra typer av bidrag. Dilemmat i flera av ovan nämnda exempel är att tvetydigheten skapar svårigheter i kodningen. Denna svårighet upplevs inte på samma sätt präglade bidrag med koden (PU). Här visar (PU) framför allt känslor vilka visserligen kan vara tvetydiga men som i detta fall ger en bild av positiv respons. Genom turtagning med föräldrarnas bidrag på raderna 15, 17, 21 och 23 driver bidragen interaktionen framåt utan att visa på avslutsinitiering.

Kommunikationsanalys ur ett mer kvalitativt perspektiv visar hur barnet tydligt orienterar mot att vara en kompetent deltagare i en räkneaktivitet (*räknepraktik*). Detta sker genom att barnet avviker från praktiken vilket inom CA-analysen benämns som *deviant case analysis*. Här används begreppet som analytisk procedur för att beskriva hur deltagarna själva orienterar ett motstånd mot existensen av en praktik eller en normativt organiserad aktivitet. I exempel 10 är det föräldern som påvisar det avvikande beteendet då barnet slängt sig i föräldrarnas famn innan "tre". Genom exempel 9 vet författaren att barnet är införstådd i hur denna normativa praktik bör genomföras. Mot bakgrund av detta kan det tydligt påvisas att barnet i exempel 10 aktivt väljer att förändra det förutbestämda mönster som praktiken kräver. Då föräldern påtalar detta bekräftar hon handlingen som avvikande och gör barnet *accountable* (redovisningsbar) för sitt avvikande beteende. På raderna 19 och 23 benämner hon dessutom barnets beteende som "busigt" vilket ytterligare tillskriver barnet kompetensen att känna till praktikens normativa regler. Bidragen om barnets busighet *konstruerar* barnet aktivt som kompetent istället för att vara okunnig om räknenormen "att hoppa på tre".

4. Sammanfattning och diskussion

4.1. Sammanfattning av studiens resultat

Syftet med studien var att pröva och analysera till svenska översatt CPCI & CSA för att utvärdera huruvida det är ett användbart bedömningsinstrument för bedömning av interaktion vid kommunikativ funktionsnedsättning. Problem uppstod under flera tillfällen vid användning av bedömningsinstrumentet. Oklarheter i koddefinitionerna samt avsaknaden av kodningsrutiner och transkriptionskonventioner gjorde användningen osäker och inkonsekvent. Tidsaspekten är en väsentlig del för den praktiska användningen av ett bedömningsinstrument. Vid bedömning av interaktion är risken för tolkning av interaktörernas bidrag alltid stor men en tydlig genomgång av material mellan olika bedömare kan minska tolkningen något. Ca 2 timmar är rimligt att lägga på genomgång av detta material, efter reviderad version av bedömningsinstrumentets manual. Författare och medbedömare uppfattade båda att vissa bidrag inte passade in på någon kod och att kodningen därför inte blev optimal. Resultaten av interbedömarreliabiliteten visar tydligt dessa svårigheter. Den oklara och onaturliga användning av återinitiering (I2) som beskrivs i CPCI & CSA gör att bedömare ifrågasätter dess genomförbarhet och menar att tydligare förhållningsregler till tema och utbyten måste beskrivas. Dock hade en utvidgning av kodtypen (I2) fungerat som en indikation på när ett bidrag upprepas eller omformuleras.

Valideringsanalys visar hur bedömningsinstrumentet kan tydliggöra interaktionsmönster och visa generella förändringar i interaktionen på ett tydligt sätt. Det visar också hur man genom kodning kan fånga upp flera interventionsstrategier. Barnets interaktionsmönster kan på ett tydligare sätt relateras till föräldrarnas. Utöver detta ser man tydliga brister vid analys av interaktion. Kvalitativa kommunikationsanalyser kan belysa flertalet interaktiva perspektiv som man genom bedömningsinstrumentets fast ram inte fångar. Här är kodning bunden till precis föregående bidrag och bedömaren missar då i en analys hur bidrag före och efter påverkar varandra på samma sätt som mönster i sekvenser och turtagning kan påverka varandra.

4.2. Komparativ diskussion av de båda interaktionsanalyserna och dess metodik.

Två huvudsakliga skillnader i analyserna som återkommer i varje sekvens är enligt författaren hänsynen till kontexten och perspektivet som analysen sker utifrån (talarens eller mottagarens). Vid användningen av CPCI & CSA tas hänsyn framför allt till de närmsta bidragen, det direkt föregående bidraget eller det direkt efterföljande. Kodernas uppbyggnad innebär att bedömaren måste välja vilken kontext (den före eller den efter) som bidraget främst är relaterat till. Ingen koppling till bredare samtalskontext finns i analysen med CPCI & CSA till skillnad från den kvalitativa kommunikationsanalysen med grund i CA-metodik. Här påverkas analysen av all relevant samtalskontext före och efter samt vilken typ av situation interaktionen sker i. Bedömaren kan därför få en mer *sekvens specifik analys* av interaktionen med användning av friare begrepp som beskriver interaktionen mer ingående där bidragen tillskrivs både kontextberoende och kontext förnyande egenskaper. Samtidigt blir konsekvensen i analysen inte optimal då varje sekvens blir unik och jämförelser med analyser på tidigare sekvenser låter sig inte göras. Nedan kommer författaren behandla de olika exemplen som studien tar upp i avsnittet för validitet och en komparativ analys av de olika metoderna beskrivs. Här behandlas främst möjligheten att koda och analysera barnens interaktion samt vissa kommunikativa fenomen. Detta sker då föräldern med sin användning av språk ofta är lätt att bedöma och CPCI & CSA är ett verktyg som fungerar väl vid kodning av interaktion mellan personer med typisk språkutveckling.

Exempel 3 – Barnfokuserade strategier och responsiv kommunikationsstil.

För att fånga barnfokuserade strategier och responsiv kommunikationsstil kan CPCI & CSA vara ett bra instrument. Det visar tydligt hur föräldern interagerar och kommunicerar. Eftersom användningen av flera av koderna bygger på att bedömaren kan avgöra talarens intention med bidraget är det ett användbart instrument vid analys av antalet t.ex. responser eller uppföljningar hos föräldrarna. Dock ger kodningen med CPCI & CSA i sin nuvarande form inte möjlighet för bedömaren att koda en förälders bidrag både som nytt initiativ då detta tas och som icke responsivt bidrag då svar inte ges på barnets föregående bidrag. Detta betyder att det aktiva bidraget alltså initiativet fyller platsen och den icke responsen (IR) som uteblev kodas ej. Denna kodningsorganisation uppfattas av författaren som snedvriden då icke (IR)-bidragen kodas till största del hos barnen på grund av att de inte ger ett eget initiativ (I) i dess ställe. Här väcks frågor om passiva bidrag i relation till aktiva bidrag. Kan man respondera genom att inte aktivt göra något och kan man vidhålla initiativ genom att inte aktivt respondera? Vidare i exemplen nedan kommer ytterligare diskussion kring dessa begrepp föras.

Exempel 4 – Barnfokuserade strategier och responsiv kommunikationsstil.

Exemplet visar tydligt hur föräldrarnas responsiva kommunikationsstil utblir och hur svårt det är att bibehålla delad interaktion utan att använda sig av barnfokuserade strategier. De visar också tydligt svårigheterna med kodningsmaterialet gällande trovärdigheten av hur bedömaren kodar. Till exempel använder författaren inga (IR) i exempel 4. Genom den kommunikativa analysen visar författaren även svårigheterna med att avgöra vilken kod ett bidrag bör ha. Samma bidrag kan ha flera funktioner och analys kan som tidigare nämnt ske från perspektivet av talarens intention eller mottagarens tolkning. I den kvalitativa kommunikationsanalysen tar bedömaren mycket större hänsyn till vad som föregår det aktuella bidraget. Behovet av att ta hänsyn till kontexten på detta vida sätt kan lätt förstås då man analyserar interaktion mellan personer med typisk utveckling som använder språk i sin interaktion. Dels kan man med större säkerhet avgöra vad i samtalet som påverkade det aktuella bidraget då man förstår den språkliga meningen. Bedömaren kan även utgå ifrån att interaktörerna har kunskap om normativa konversationsregler och social kompetens vilket spelar in på hur ett samtal genomförs. Men kanske är det så att bedömningen av interaktionen med barn med kommunikativa funktionsnedsättningar inte alls ser ut som typfallet. Kanske tar barnet i fråga inte alls hänsyn till vad som föregår det egna bidraget. I detta fall skulle en analys med stort fokus på kontexten inte ge en god bild av bidraget utifrån barnets eget perspektiv. Bedömaren skulle istället tolka in betydelser utifrån kontexten som barnet i fråga inte själv gjort. Bedömaren hade således tillskrivit barnets bidrag betydelse i relation till kontexten som inte funnits där från början.

Huruvida kontexten verkligen är väsentlig i analysen av barnets bidrag kan en bedömare aldrig veta, det kan skilja från fall till fall och sekvens till sekvens. Klart är dock att vilket sätt man än väljer vid en analys så spelar bedömarens tolkning av bidragen alltid en roll. Vidare borde CPCI & CSA ta hänsyn till samtalsrummet, i fråga om vilka objekt interaktörerna orienterar mot och om de orienterar mot varandra vid bidragen. Vid barnens bidrag kan en bedömare inte alltid veta *vad* barnet säger men man kan oftast se och uppfatta till *vem* barnet riktar sig. Sådana små saker som att rikta sig till någon i relation till att kommunicera utan mål, alltså inte rikta sig till någon eller något speciellt, gör en stor skillnad för uppfattningen om barnets interaktiva färdigheter. Många av de bidrag som idag kodas som (EK) eller (ET) kunde vid denna indelning tillskrivas en betydelse, om än något diffus.

Exempel 5 – Parallella kommunikativa projekt.

Då en bedömare tydligt ser vad barnet orienterar mot som i exempel 5 där barnet och mamman orienterar mot olika bilder på tv-spel fodralet kan CPCI & CSA fungera väl. Bedömaren kan i detta fall konstatera att båda interaktörer driver egna kommunikativa projekt. Här uppfattas en annan typ av interaktion än i tidigare fall då fler initiativ följer på initiativ och en offensivare interaktion observeras. Gällande de *strukturella bidragen* kan analysen med CPCI & CSA visa på en någorlunda korrekt bild av barnets bidrag utan allt för stor tolkning av bedömaren. De *pragmatiska funktionerna* är dock mer detaljrika och vid bidrag där betydelsen inte tydligt framgår som t.ex. vid vokalisering krävs bedömarens tolkning för kodning. Av exemplen ovan kan slutsatsen dras att det dessutom finns brister i instrumentet gällande de *pragmatiska funktionerna* då det t.ex. inte visar vilken typ av (GI) och (GF) det gäller. I exempel 5 är bidragen av fakta typ, som är berättande. Det utesluter inblandning av mottagare och ger information utan att uppmana till den andres deltagande. I tidigare exempel har (GI)- och (GF)-koderna främst varit berättande men med en funktion där respons eftersträvas. Här har talaren

velat engagera mottagaren till deltagande. I nästa exempel eftersträvar talaren också att engagera mottagaren. Här genom att driva en lång instruerande och samtidigt beskrivande sekvens.

Exempel 6 – Turtagning.

En egenskap hos föräldrar till små barn eller till barn med kommunikativa funktionsnedsättningar är att de responderar på sina egna initiativ och följer upp sina egna responser i brist på att barnet gör det. De svarar helt enkelt på sina egna frågor. Man kan också tydligt se hur en sekvens byggs på av föräldern där denne beskriver vad som händer och vad som görs efter hand. Bedömningsinstrumentet uppfattas av författaren vara ett ganska ensidigt instrument som inte tydligt i sin manual eller i sin uppbyggnad beskriver hur en sådan sekvens skall kodas. Återigen är det här viktigt att väva in den vidare kontexten i sin kodning och hänsyn måste tas till vilken betydelse bidraget har för föregående bidrag och efterföljande bidrag. Alla bidrag hänger ihop och måste behandlas som en helhet med kontextberoende och kontextförnyande egenskaper. Här borde finnas möjlighet att tillskriva ett bidrag flera olika funktioner samtidigt för att bevisa interaktionens komplexitet och kontextberoende betydelse. Den kvalitativa kommunikationsanalysen lägger vikt vid att kunna beskriva och ta hänsyn till interaktionens olika övergripande egenskaper. Här kan man på ett fritt sätt beskriva varför barnet har så lågt deltagande i sekvensen och varför det är brukligt i liknande sekvenser att åsidosätta normal turtagning. Därmed kan vi förstå att barnets sätt att invänta föräldrarnas instruktioner är en korrekt handling i detta interaktiva sammanhang. Vi kan därför också sluta oss till att barnet genom sitt låga deltagande faktiskt är kommunikativt och följer de normativa reglerna samtidigt som barnet på ett kompetent sätt infriar sin roll i det sociala samspelet. Återigen behandlas vikten av att förstå när passiva bidrag som väntan är tillbörligt. Problemet är att CPCI & CSA i sin nuvarande form tar hänsyn till och kodar passiva bidrag utöver de uteblivna (IR)-bidragen.

Exempel 7 – Meningskapande i interaktionen.

Då bedömningen med CPCI & CSA endast ska ta hänsyn till talarens intention bör man inte ta hänsyn till mottagarens tolkning av bidraget eller hur sekvensen utvecklas efter det aktuella bidraget. Enligt CA-metodiken är det oväsentligt vad den ursprungliga intentionen var, man bör här endast ta hänsyn till de facto hur sekvensen blev. Vilken typ av interaktion som växte fram mellan deltagarna. I exempel 7 kan vi aldrig veta om barnets första initiativ hade med räkning att göra. Vi kan veta att barnet initierade någonting men den specifika betydelsen går som så många gånger om intet i avsaknad av språket där förståelsen av den semantiska betydelsen uteblir. Denna sekvens är ett tydligt exempel på hur det är meningslöst att försöka tolka vad barnet ursprungligen initierade och istället lägga fokus på att tolka bidragets mening i kontexten så som den ser ut i sin helhet i efterhand. En bedömare kan aldrig vara säker på vad som är den första indikationen på ”att räkna” och kan endast efteråt bestämma ett bidrags betydelse för hela sekvensen. Detta resonemang stärker uppfattningen om svårigheterna i att koda utifrån talarens intention. Men genom en analys med grund i CA-metodiken kan man konstatera att det faktum att rad 3 etablerar räkneaktiviteten gör att räkning är en aktivitet som introduceras redan på rad 1. Denna tolkning görs i alla fall enligt interaktörerna själva och det är i deras uppbyggnad av interaktionen som bedömaren finner svaret om vilken mening ett bidrag kan tillskrivas.

Exempel 8 – Meningsskapande i interaktionen.

I detta exempel kan bedömare och läsare förstå vikten av att utnyttja den multimodala interaktionen samt vikten av att ta hänsyn till alla kommunikativa resurser. Dock tar inte CPCI & CSA hänsyn till dylika kommunikativa resurser och ger bedömaren inte möjligheten att i kodningen poängtera hur barnet kommunicerar. Möjligheten att koda bidrag med hänsyn till kommunikativ resurs skulle kunna vara ett bra sätt att uppmärksamma föräldern på hur barnet kommunicerar, vilka resurser de kan observera utöver de mer konventionella som språklig kommunikation genom tal eller tecken. Den kvalitativa kommunikationsanalysen ger bedömaren också inblick i hur missförstånd och reparationer av interaktion sker i sekvensen. Att använda reparationer som strategi vid missförstånd är en färdighet som i interaktionen visar på en utveckling av förståelsen av samtalskontexten, normativa regler och förmågan att driva interaktion framåt i specifik riktning. Dessa reparerande strategier är dock uteslutna i kodningen med CPCI & CSA där ingen hänsyn tas till detta interaktiva fenomen. Ibland de *pragmatiska funktionerna* borde koder med reparerande funktioner finnas för registrering av dessa sekvenser.

Exempel 9 & 10 – En aktivitet – två interaktionsmönster.

Då båda sekvenserna främst innehåller aktivt språkliga bidrag från föräldern och passiva eller kroppskommunikativa bidrag från barnet blir kodningen av bidragen mycket asymmetrisk och barnets interaktion förbises. Här blir det tydligt vilken betydelse transkriptionen har för kodningen. Även i dessa bidrag ser bedömaren de positiva möjligheterna med att beskriva interaktionen med friare begrepp. Även den hänsyn CA-metodiken tar till den specifika situationens regler och genomförande är en styrka i den kvalitativa kommunikationsanalysen. Man höjer i denna analys barnet till att vara en kompetent interaktör som vet hur denna typ av interaktion skall genomföras. Både den korrekt genomförda sekvensen samt den sekvens som avviker från normen visar i interaktionen mellan deltagarna att barnet har dessa kommunikativa kunskaper. Barnet interagerar här dels genom passiva bidrag i exempel 9 och med aktiva bidrag i exempel 10. En lika jämställd analys är svår att få genom användandet av CPCI & CSA.

4.3. Styrkor och svagheter med CPCI & CSA

Ursprungligt material från studien 2009 av Pennington et al. uppfattades av författare och medbedömare som ett någorlunda lätthanterligt bedömningsinstrument inom ramen för interaktion. Under arbetets gång har dock svårigheter framkommit vilka påverkat utfallet av bedömning och analys. Även den svenska versionen har innehållit otydligheter som efter studie revideras och omdefinieras, dessa revideringar beskrivs i avsnittet ”revidering av bedömningsinstrument”.

4.3.1. Styrkor med CPCI & CSA

Bedömningsinstrument i dess ursprungliga form uppfyller väl behoven vid kodning av interaktion mellan personer med typisk språkutveckling. Vidare är utformningen av koderna och kodningsförfarandet fördelaktigt då kodning sker i två dimensioner i form av de övergripande kategorierna: *strukturella bidrag* och *pragmatiska funktioner*. Styrkan med ett bedömningsinstrument som detta är framför allt möjligheterna att för kliniker, forskare och bedömda familjer upptäcka specifika svårigheter eller styrkor med den bedömda interaktionen. Man kan här på ett tydligt sätt se inom vilka områden de interaktiva bidragen fungerar eller behöver förändras. En klar styrka med bedömningsinstrumentet är det faktum att interaktionen av båda interaktörer tas i beaktande.

Föräldrakurser och andra interventionsmetoder har för avsikt att genom responsiva kommunikationsstrategier förändra barnets kommunikation och interaktion. Vid användning av bedömningsinstrument i dessa sammanhang är det intressant att veta hur föräldrarnas kommunikationsstil ser ut i interaktion med barnet. Man vill även analysera hur förändring i föräldrarnas interaktionsstil kan relateras till eventuell förändring av barnets kommunikation. Även miljömodifierande strategier kan fångas upp i bedömningsinstrumentet, dessa beskrivs dock inte explicit men en bedömare kan utifrån analysen av föräldrarnas bidrag sluta sig till om miljömodifierande strategier används. Föräldrarnas minskade användning av initiativ (I) och respons (R) med de *pragmatiska funktionerna* ger information (GI) eller ger förtydligande (GF) samt barnets ökade initiativ (I) och respons med initiativ (R+I) med de pragmatiska funktionerna efterfrågar information (EI), efterfrågar objekt eller handling (EOH) samt efterfrågar förtydligande (EF) visar framsteg i kommunikationen vilka bland annat kan bero på miljömodifierande strategier. Även föräldrars förmåga att vara flexibla i interaktionen gällande aktivitet och kommunikativa projekt kan tydliggöras med hjälp av bedömningsinstrumentet. Bedömaren kan fånga upp användningen av barnfokuserade strategier där färre återinitierade (I2) bidrag indikerar en mindre tendens att insistera på att driva sitt kommunikativa projekt. Större antal respons (R) eller uppföljning (U) efter barnets initiativ (I) samt utökad användning av de *pragmatiska funktionerna* efterfrågar information (EI) eller efterfrågar förtydligande (EF) visar också föräldrarnas förbättrade fokus på barnets intresse och minskade dominant kommunikationsstil.

4.3.2. Svagheter med CPHI & CSA

Som ovan nämnt skulle bedömningsinstrumentet fungera bra för bedömning av interaktion mellan personer utan kommunikativ funktionsnedsättning. Särskilt då avsikten är att fånga frekvensen av olika bidragstyper. Däremot om man vill fånga anledningen till varför dessa bidragstyper används fungerar instrumentet dock bristfälligt. Trots att en av bedömningsinstrumentets styrkor ligger i att kunna analysera förändring av föräldrarnas responsiva kommunikationsstil över tid uteblir möjligheten till analys av andra interventionsstrategier. Manual och koder ger bedömaren ingen möjlighet att genom koderna beskriva vilken typ av kommunikativ resurs interaktörerna använder. Alternativ och kompletterande kommunikation samt andra, mer basala kommunikationssignaler, fångas inte upp i koderna. Vid utvärdering av intervention kan det vara intressant att veta vilken typ av AKK eller annan kommunikativ resurs deltagarna använder ofta respektive sällan. I dagsläget är det endast vid kontroll mot transkription eller film som denna information kan finnas. Transkriptionens stora betydelse för kodningsresultatet sänker säkerheten med vilken instrumentet kan användas. Olika transkriptioner ger troligtvis olika resultat. Inte minst hämmar det bedömarnas analys av filmen då transkriptionen är underlaget på vilket koderna skrivs. Bidrag som bedömaren anser är relevanta men inte finns med i transkriptionen kan ej koderas utan påverkan på andra bedömares resultat av samma sekvens.

Visserligen är bedömningsinstrumentet fördelaktigt med sin tvådimensionella kodning men ytterligare dimensioner krävs för fullgod bedömning av interaktion. Interaktion är ett komplext väsen som växer fram mellan deltagarna i samtal. Bidragen som utgör interaktionen är beroende av föregående och efterkommande bidrag. Det är först vid bedömning med hänsyn till denna kontext som bidragens enskilda mening kan tillskrivas. Därmed är bedömningsinstrumentet också bristfälligt med avseende på tillgängliga kodningsdimensioner. Detta trots att instrumentet i förhållande till andra

bedömningsinstrument inom samma område tar mer hänsyn till interaktionens komplexitet. Komplexiteten i interaktionen har i ovanstående exempel påvisats flertalet gånger. Samtidigt har bilden av bedömningsinstrumentets brister med avseende på befintliga koder framträtt allt tydligare. I hela materialet är koden respons med initiativ (R+I) den enda som tillåter ett bidrag att samtidigt ha två betydelser. Vid de *strukturella bidragen* är det annars ofta svårt att veta med säkerhet med vilken intention talaren interagerat. Det är dessutom svårt att avgöra hur de *pragmatiska funktionerna* ska användas med avseende på efterfrågar förtydligande (EF) och ger förtydligande (GF). Icke-kommunikativa bidrag som ingen respons (IR) eller ospecificerade bidrag som ej kodbart (EK) eller ej tolkningsbart (ET) måste få en tydligare beskrivning av användning. För att generellt ha möjlighet att vara konsekvent i bedömningen måste tydligare definitioner och avgränsningar anges i manualen så att bedömarens tolkning av koderna hålls på ett minimum.

4.4. Diskussion om användbarheten av CPCI & CSA

Det uppstår vissa svårigheter vid kodning av interaktion mellan personer med kommunikativ funktionsnedsättning. För familjerna och framför allt föräldrarna kan resultatet av en bedömning som denna vara till nytta då de på ett tydligt sätt ser mönstren i interaktionen. Bedömningen inriktar sig inte heller endast på barnet eller på föräldern vilket tidigare bedömningsinstrument gör. Detta är positivt då interventionsstrategier i föräldrakurser till stor del inriktar sig på indirekt intervention med påverkan på båda interaktörerna. Här är en jämförelse mellan barnet och föräldrarnas interaktionsmönster av vikt då interaktionen och föräldrarnas kommunikativa stil har visat sig vara väsentligt för barnets kommunikativa utveckling. Att användningen av instrumentet är så osäker kan enligt författaren till stor del stävjas genom tydligare och utökade koddefinitioner och kodningsschema. Här behöver vidare bearbetning av koder ske och eventuell bearbetning av kodningsschemat till flerdimensionell funktion med kontextberoende och kontextförnyande egenskaper förbättrar bedömningen av interaktionen.

Den relativt långa tidsåtgången vid inläring och användning av ett instrument som CPCI & CSA är ett faktum. Interaktion är komplext och kan inte behandlas på annat sätt. Dock påverkar detta möjligheterna till användning i kliniska sammanhang då tiden det tar att använda instrumentet på en familj är för lång. Instrumentet kan dock vara användbart i forskningssammanhang där utveckling eller utvärdering av intervention behövs. Vid föräldrakurser kan detta vara ett tydligt sätt att visa interaktionsmönster för föräldrar samtidigt som det kan fungera som underlag för utveckling av kursens innehåll och mål. Här måste man dock vara tydlig mot föräldrar med att bedömningsinstrumentet inte tar hänsyn till vissa kommunikativa fenomen. Man kan dessutom till skillnad från t.ex. KOMMUNIKATIV använda CPCI & CSA på ett mer detaljerat plan där man med fördel kan inrikta sig på ett kommunikativt fenomen eller en interaktiv funktion som bäst beskriver de resultat man är ute efter. Om man t.ex. under intervention inriktat träningen på att minska styrande frågor från föräldern kan fokus på koderna (I), (R+I), (EI), (EOH) hos föräldern vara att föredra. Interbedömarreliabilitetens resultat är för författaren inte förvånande, vid intervju med medbedömare framkom missförstånd och olika tolkningar av material vilka bidrar till detta låga resultat.

Författare och medbedömare är båda överens om instrumentets styrka i att tydliggöra interaktionsmönster men vill samtidigt påpeka bristerna i definitioner och rutiner i dagens bedömningsinstrument. I avsnittet för validitet gav författaren exempel på flera

sekvenser där både bedömningsinstrumentet och den kvalitativa analysen indikerade styrkor och svagheter med instrumentet. Kontexten är på flera plan mer betydelsefull än vad bedömningsinstrumentet tar hänsyn till. Bidragens position och förhållande till varandra i en sekvens måste behandlas vidare. Övervägande fann författaren att bristen på hänsyn till den bredare kontexten, bristen av hänsyn till skillnaden av passiva respektive aktiva bidrag samt Penningtons metodik att koda utifrån talarens intention påverkade bedömningsresultatet i negativ mening. Dessa faktorer är de mest väsentliga och tillsammans med otydligheten i koddefinitionerna anses de till viss del vara orsaker till den asymmetriska bedömning som medför negativ uppfattning om barnens interaktion.

4.5. En reviderad version av CPCI & CSA

Följande stycke beskriver revideringar gjorda i översatt och prövat material CPCI & CSA med grund i studiens analys och författarens erfarenheter av bedömningsinstrumentet. Tillägg i de *strukturella bidragen* är koden av (I2)-typ. Denna typ av kod som visar repetition av bidrag eller omformulering av ursprungligt bidrag har utökats till att inte bara gälla (I) utan även för (R+I), (R) och (U). Andel upprepade bidrag kan då identifieras i en analys vilket kan vara till nytta för analyser av responsiv kommunikationsstil och miljömodifierande strategier som barnfokuserad interaktion.

Kodningen av föräldrarnas bidrag påverkas då definitionerna främst är gällande vid typisk språkutveckling. Flera (R)-bidrag föregås inte av tydligt initiativ (I) eller respons med initiativ (R+I) från barnet. Föräldern tenderar att svara på, av föräldern övertolkade eller feltolkade signaler från barnet. I dessa fall ska, enligt definitionen, bedömaren ej tillskiva föräldrarnas respons (R) som (R) då det inte föregås av ett, enligt definitionen, (I) eller (R+I). (R) besvara tidigare (I) eller (R+I) men kan vara positionerad direkt efter (R). Dessa oklarheter undviks genom att (R) nu kan vara positionerad efter föregående (R) men avser ändå att besvara (I) eller (R+I).

(IR) sätts endast på det ”obefintliga” icke-kommunikativa bidraget där responsivt bidrag förutspått. (GF) i de *pragmatiska funktionerna* kodas nu med motsvarande betydelse som (I2) i de *strukturella bidragen*. (GF) kodas vid repetition eller omformulering av alla tidigare egna bidrag. Även frågor, kommentarer och uppmaningar. Har underklasserna repetition (GF-R) och omformulering (GF-O). Övriga tydliggörande exempel och förklaringar som lagts till i definitionsbeskrivningarna (version 2), se bilaga 4.

4.6. Framtida forskningsmöjligheter

Pragmatiska funktioner som efterfrågar information (EI), efterfrågar förtydligande (EF), ger information (GI) och ger förtydligande (GF) kan i liten utsträckning skiljas åt och användas för barnens bidrag då bedömaren inte kan gissa sig till den exakta semantiska betydelsen i deras bidrag. Följden blir att koderna ej kodbart (EK) eller ej tolkningsbart (ET) måste tillämpas vilket för bedömarna ger en negativ bild av barnets deltagande i interaktionen. Ska barnets bidrag behöva lida för att bedömningen är inriktad på verbal kommunikation i för stor utsträckning? Bedömarna har dock i flera fall i föreliggande studie kunnat avgöra när barnet riktar sig till sin interaktionspartner med vilja att förmedla något till skillnad från att tala ”till sig själv”. Med en utökad kodförteckning med inkluderade, mindre specifika, koder om ”någon typ av riktad interaktion” kommer man undan flertalet kodningar av (EK)- och (ET)-typ, vilket inte ger någon information

alls om bidragets natur. Kodförteckningen borde även ses över gällande hänsynen till olika kommunikativa resurser och AKK-hjälpmiddel. Här kan tydligare information och fler specifika koder för de olika kommunikativa resurserna underlätta vidare analys av barnets interaktionsmönster.

Svårigheterna med att fånga förälderns (IR) bidrag på barnets initiativ då föräldern oftast ger eget (I) i dess ställe skulle kunna stävjas med förändringar i kodningsschemat. Här borde två dimensioner för kategorierna *strukturella bidrag* och *pragmatiska funktioner* finnas. En kolumn avsedd för eventuell besvarning på tidigare bidrag (kontextberoende) och en kolumn avsedd för eventuell introduktion till nästföljande bidrag (kontextförnyande). Detta hade gjort att (IR) kodningen kunde fånga förälderns obefintliga svar på föregående bidrag samtidigt som det beskriver förälderns initiativ till vidare interaktion. Det kunde också förhindra svårigheten då bidrag inte faller under EN pragmatisk funktion utan är tvetydiga. Dessa bidrags båda funktioner kan då fångas upp.

Essentiellt för framtida studier är fortsatt utvärdering av bedömningsinstrumentet med större antal deltagare. Specifika regler för transkriptions- och kodningsrutiner bör upprättas. Intressanta koder för vidare forskning är speciellt (I) i förhållande till (R) eller (R+I), andel (U), (IR) och (GF) för att finna kärnan i förälderns responsiva kommunikationsstil. (EDU), (EOH), (GI) för att uppmärksamma barnets kontroll av samtalsgolvet. Med tydligare definitioner och koder mer anpassade för interaktion med barn med kommunikativa funktionsnedsättningar borde koderna (EK) och (ET) minska i andel vid kodning. Kodningsschema som gör det möjligt för bedömaren att ta hänsyn till kontextberoende bidrag såväl som kontextförnyande bidrag bör användas och utforskas.

Referenser

- Ahlsén, E. & Nettelblatt, U. (2008). Språk och språklig kommunikation. I: Hartelius, L., Nettelblatt, U. & Hammarberg, B. (red.), *Logopedi* (s. 51-66). Lund: Studentlitteratur AB.
- Allwood, J. (2000). An activity based approach to pragmatics. I: Bunt, H. & Black, B. (red.), *Adduction, belief and context in dialogue: studies in computational pragmatics* (s. 47-80). Amsterdam: John Benjamins.
- Almsenius, E. & Karlsson, L. (2008). *EFFEKTIV – Ett instrument för bedömning av kommunikativ stil hos föräldrar till barn med omfattande kommunikationssvårigheter*. Examensuppsats i logopedi, Göteborgs universitet.
- Bergquist, M. & Englund Axvallen, E. (2010). *Språkstörning hos barn - vilka konsekvenser medför det för den sociala samvaron?* Uppsats i Svenska språket, Linneuniversitetet.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston: Pearson Education.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2008). *Augmentative & Alternative Communication, Supporting children & adults with complex communication needs*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Blackstone, S. W., Williams, M. B. & Wilkins D. P. (2007). Key Principles Underlying Research and Practice in AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 191 – 203.
- Blomgren, A., Breivik, R., Eberhart, B., Forsberg, J., Nilsson, L. & Nolemo, M. (2011) *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn inom barnhabilitering*. EBH-rapport av Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.
- Brouwer, C. E., Day, D., Ferm, U., Hougaard, A. R., Rasmussen, G. & Thunberg, G. (2011). Treating the actions of children as sensible: Investigating structures in interactions between children with disabilities and their parents. *Journal of interactional research in communication disorders*, 2.2, 153–182.
- Callenberg, A. & Ganebratt, P. (2009). *Utvärdering av AKKTIV föräldrautbildning: föräldrars bedömningar av barnens kommunikativa utveckling*. Examensarbete i logopedi, Göteborgs universitet.
- DART vid Drottning Silvias Barn och Ungdomssjukhus, Västra Götalandsregionen och Habilitering & Hälsa Västra Götalandsregionen. (2011). AKKTiv. Nedladdad 14 november 2011, från http://www.dart-gbg.org/fou/aktuell_fou/akktiv_start.
- Dohen, M., Schwartz, J-L. & Bailly, G. (2010). Speech and face-to-face communication – An introduction. *Speech Communication*, 52, 477–480.
- Fenson, L., Dale, P., S., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., P., Pethick, S., & Reilly, J., S. (1994). *MacArthur communicative development inventories user's guide and technical manual*. San Diego: Thomsom Learning.
- Ferm, U. (2006) *Using language in social activities at home – a study in interaction between caregivers and children with and without disabilities*. Avhandling, Göteborgs universitet.
- Girolametto, L., Sussman, F. & Weitzman, E. (2007). Using case study methods to investigate the effects of interactive intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of communication disorders*, 40, 470-492.
- Goffman, E. (1982). *Interaction ritual : essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon.
- Goffman, E. & Best, J. (2005). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick: Transaction publishers.

- Granlund, M., & Olsson, C. (1998). *Familjen och Habiliteringen*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Hansson, C. (2011). *Social kompetens hos barn i behov av särskilt stöd – En intervjustudie bland fritidspedagoger*. Uppsats allmänt utbildningsområde, Luleå Tekniska Universitet.
- Hartelius, L. (2008). Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: ICF-perspektivet inom logopedi. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (red.), *Logopedi*, (s. 113-121). Lund: Studentlitteratur AB.
- Hammersley, M. (2003). Conversation analysis and discourse analysis: methods or paradigms? *Discourse & Society*, 14 (6), 751-781.
- Heritage, J. (2011) Conversation Analysis: Practices and Methods. I: Silverman, D. (red.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, (208-230). London: Sage.
- Hydén, L-C., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2003). När olikhet blir problem: handikappforskning, kontext och social interaktion. *Socialvetenskaplig tidskrift*. 4, 319-333.
- Karlsson, E. & Melltorp, M. (2006). *Utvärdering av AKKTIV – Tidig intervention till föräldrar som har barn med omfattande kommunikationssvårigheter*. Examensuppsats i logopedi, Göteborgs universitet.
- Kiresuk, T.J. & Sherman, R.E. (1968). Goal attainment scaling: A general method for evaluating comprehensive community mental health programs. *Community Mental Health Journal*, 4(6), 443-453.
- Leifer, J. and Lewis, M. (1984). Acquisition of conversational response skills by young Down Syndrome children and non-handicapped young children. *American Journal on Mental Deficiency*, 88, 610–618.
- Lennartson, E. & Sörensson, K. (2010). *Föräldrars sätt att kommunicera med sina barn före och efter KomIgång-kommunikationskurs*. Examensuppsats i logopedi, Göteborgs universitet.
- 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., Collier, B., & Parnes, P. (1985). Communicative interaction between young nonspeaking physically disabled children and their primary caregivers: Part II—Communicative function. *Augmentative and Alternative Communication*, 1, 98–107.
- Lund, S. K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part II—Communicative interaction. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 1–15.
- Mahoney, G. & Powell, A. (1986). *Transactional intervention program: teacher's guide*. Farmington, CT: pediatric research and training center.
- McConachie, H., Randle, V., Hammal, D., & Le Couteur, A. (2005). A controlled trial of a training course for parents of children with suspected autism spectrum disorder. *Journal of pediatrics*, 147, 335-340.
- Nettelbladt, U. & Salameh, E-K. (2007). Språkstörning hos barn. *Språkutveckling och språkstörning hos barn*. Lund: Studentlitteratur AB
- Pennington, L., & McConachie, H. (1999). Mother–child interaction revisited: Communication with nonspeaking physically disabled children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34, 391–416.

- Pennington, L., Goldbart, J. & Marshall, J. (2004). Interaction training for conversational partners of children with cerebral palsy: a systematic review. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39 (2), 151–170.
- Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L. & McNally, R. (2009). Effects of It Takes Two to Talk— The Hanen Program for Parents of Preschool Children With Cerebral Palsy: Findings From an Exploratory Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 1121–1138.
- Ratner, N. & Bruner, J. (1978). Games, social exchange and acquisition of language. *Journal of Child Language*, 5 (03), 391-401.
- Rydeman, B. (2010). *The growth of phrases. User-centered design for activity based voice output communication aids*. Avhandling, Lunds Universitet.
- Romski, M. A., & Sevcik, R. A. (1996). *Breaking the speech barrier: Language development through augmented means*. Baltimore: Brookes.
- Romski, M. A., Sevcik, R. A., Adamson, L. B. & Bakeman, R. A. (2005). Communication Patterns of Individuals With Moderate or Severe Cognitive Disabilities: Interactions With Unfamiliar Partners. *American journal on mental retardation*, 110 (3), 226–238.
- Saldert, C. (2008). Förvärvade språkstörningar hos vuxna vid högerhemisfärskador. *Logopedi*, (s. 207-212). Lund: Studentlitteratur AB.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development – how children and contexts shape each other*. Washington DC: McNaughton & Gunn.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organisation in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slentz, K. & Krogh, S. (2001). *Early childhood development and its variations*. New Jersey, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, inc.
- Socialstyrelsen, (2011). ICF-CY. Nedladdad 10 november 2011 från <http://www.socialstyrelsen.se/klassificeringochkoder/koderfunktionstillstandicf/icf-cy>.
- Stensmo, C. (2007) *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Strömquist, S. (2008). Barns språkutveckling. I: Hartelius, L., Nettelbladt, U. & Hammarberg, B. (red.), *Logopedi*, Lund: Studentlitteratur AB.
- Sussman, F. (2011) *More than words – The hanen program for parents of children with autism spectrum disorders*. [Research summary]. Nedladdat 15 november 2011 från <http://www.hanen.org/Professional-Development/Workshops-for-SpeechLanguage-Pathologists/Stream-1-Workshops-for-SLPs--Working-with-Parents/More-Than-Words-Workshops.aspx>.
- Thunberg, G., Ahlsén, E. & Dahlgren Sandberg, A. (2007). Children with autistic spectrum disorders and speech-generating devices. Communication in different activities at home. *Clinical linguistics and phonetics*. 21 (6), 457-479.
- Thunberg, G. (2009). *Vägen till språket – om tidig kommunikationsutveckling, funktionsnedsättning, spegelneuron, arv och miljö*. Uppsats, DART, Sahlgrenska universitetssjukhuset.
- Thunberg, G., Carlstrand, A., Claesson, B. & Rensfeldt Flink, A. (2011). *KomIgång – en föräldrakurs om kommunikation och kommunikationsstöd*. Kursbok KomIgång. Vänersborg: Regiontryckeriet.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. Alex Kosulin (red.), Baskerville: Achorn graphic services.
- Weitzman, E. & Pepper, J. (2011). *It takes two to talk – The hanen program for parents*. [Research summary]. Nedladdat 15 november 2011 från

<http://www.hanen.org/Helpful-Info/Research-Summaries/It-Takes-Two-to-Talk-Parent-Research.aspx>.

Wooffitt, R. (2005). Origins and orientation. *Conversation analysis and discourse analysis: a comparative and critical introduction*, London: SAGE Publications Ltd.

Bilaga 1

Strukturella bidrag (moves)	Definition	Specifikation
Initiativ	Startar utbyte och söker att locka fram kommunikativa responser från lyssnaren; riktar lyssnarens beteende, utan att söka kommunikativ respons; informerar lyssnaren; återinitierar utbytet genom att klargöra talarens egen eller föregående talares meddelande, eller repeterar den ursprungliga initieringen. första initiativet inom samma tema är I nästföljande är alla kodade I2.	Förkortning I, vid återinitiering I2. Kan kodas som: EDU, EOH, EI, GI, GF, Bek, PU.
Respons med Initiativ	Respons producerat som svar till initiering men efterfrågar också ett eget svar.	Förkortning R+I. Kan kodas som: EDU, EOH, EI, GI.
Respons	Föregådd av, och svar på, initiativ eller respons initiationer. De informerar lyssnaren, avfärdar ett tidigare yttrande, bekräftar eller förnekar en föregående signal, eller ger erkännande av det föregående yttrandet eller modifierar det. De kan även koda beteenden gjorda som svar till efterfrågan på delad uppmärksamhet eller efterfrågan av objekt eller handlingar. (Denna typ av respons är ickekommunikativ men visar att den första talaren emottog den respons han eller hon önskade). Responser förutsätter inte vidare svar.	Förkortning R. Kan kodas som: GI, GF, SM, Bek, Bet, PU
Uppföljning	Erkänner föregående responser men utvecklar ej utbytet. T.ex. "Pennor? Nej det finns inga pennor. <i>Okej</i> ", "Hund. Där är en hund ja. <i>Ja</i> " Ej obligatoriskt.	Förkortning U. Kan kodas som: SM, Bek, PU
Ingen respons	Kodad när initiering eller respons initiering söker respons men ej får den.	Förkortning IR
Ingen respons behövs	Då initiativ av talare ej kräver svar av mottagare, Mottagare gör icke kommunikativ handling, men som ändå är en handling i samspelet. T.ex. Talare: "Den var fin" (om leksak) Mottagare: (<i>fortsätter leka med leksak</i>).	Förkortning IRB
Ej kodbart	Kodat om, efter att ha tittat på filminspelningen upprepade gånger, intentionen av yttrandet inte är förståbart.	Förkortning EK

Bilaga 2

Pragmatisk funktion	Definition	Specifikation
Efterfrågar uppmärksamhet	delad Drar lyssnarens uppmärksamhet till talaren, aktivitet, eller objekt (t.ex. "titta här...", lutar sig mot ett objekt och tittar sedan på lyssnaren).	Förkortning EDU. Finns i I el. R+I
Efterfrågar objekt eller handling	Efterfrågan om att lyssnaren ska utföra handling eller ge ett objekt till talaren (t.ex. <i>sträcka sig mot ett objekt, peka på symbolen för ett objekt</i>). Underklasser av EOH: - Hjälp (talaren ger instruktioner om hur mottagaren ska genomföra en handling), - Begär (<i>begäran av kommunikativ respons när barnet inte kan "säga" svaret</i>), - Omdirigerar (<i>leder mottagaren till aktuell aktivitet "kom tillbaka och sätt dig"</i>)	Förkortning EOH. Hjälp - H, Begär - KR, Omdirigerar - O. Finns i I
Efterfrågar information	Vill ha information om objekt, aktiviteter, inre tillstånd, och så vidare, genom direkt eller indirekt fråga. (t.ex. <i>öppna och slutna frågor och vokalisationer med ökande intonation producerat medan barnet tittar frågande på lyssnaren</i>). Exkluderar efterfrågan av förtydligande. Underklasser av EI: Efterfrågan av okänd information som är ny för talaren. Efterfrågan av känd information (frågor som talaren redan vet svaret på och är testfrågor).	Förkortning EI. Okänd - O, Känd - K. Finns i I el. R+I.
Efterfrågar förtydligande	Söker repetition, förtydligande eller omformulering av annan persons tidigare budskap vilket inte har blivit uppfattat eller som har blivit missförstått (t.ex. "Vad vill du ha?", "Vad sa du?", "Säg om det", <i>Kan jag få bilen - "Kan du få vaddå?"</i>). Kan göras med AKK (t.ex. <i>pekar på bilden med bilen med meningen: Är det bilen du menar?</i>)	Förkortning EF. Finns i R+I.
Ger information	Kommentar om personer, handling, eller inre tillstånd (t.ex. "Jag är hungrig", "Han springer", "Den är blå"). Läger till något till konversationen.	Förkortning GI. Finns i I, R+I el. R.
Ger förtydligande	Repetitioner eller förtydligande av eget tidigare budskap vilket inte har blivit uppfattat eller som har blivit missförstått (t.ex. <i>upprepade pekningar på samma symbol, pekning på samma symbol med gest eller läte som tillägg, "Blå", "Den blå"</i>).	Förkortning GF. Finns i R+I el. R
Samtycker eller motsätter	Visar enighet eller oenighet med en annan talares uttalande, handling och så vidare (t.ex. <i>nicka, "Ja", "Det tycker jag"</i>).	Förkortning S, M. Finns i R el. U.
Bekräftar	Respons till det som har blivit gjort eller sagt vilket inte tillför ny information (t.ex. "Duktig kille", "Bra gjort", "Så där ja").	Förkortning Bek. Finns i R el. U
Personligt uttryck	Uttryck för en talares personlighet eller känslor (Light et al., 1985b; t.ex. <i>skratt, protest (puttar bort leksak), delgivning av skämt</i>).	Förkortning PU. Finns i I, R el. U
Beteende	Ickekommunikativa fysiska responser påkallade av efterfrågan av delad uppmärksamhet och efterfrågan av objekt eller handlingar med efterföljande kommunikativ respons (t.ex., <i>barnet räcker leksak till moder när denne blir ombedd att göra det</i>).	Förkortning Bet. Finns i R.
Ej tolkningsbart	Alla kommunikativa försök vars intention är oklar.	Förkortning ET.

Bilaga 3

Transkriptionskonventioner + kodningsinstruktion

Tecken/företeelse	Beskrivning	Förklaring
	Tema (Theme)	Övergripande samtalsämne (t.ex. dockan).
	Utbyten (Exchanges)	Mindre ämnen inom samma samtalsämne (t.ex. dockan sitter, dockan äter).
	Turer (Turns)	En talares hela sammanhängande yttrande. Turer bryts vid ny talare eller vid paus på minst 2 sekunder.
	Bidrag (moves)	En tur eller del av en tur vilken har en och samma betydelse gällande struktur och/eller funktion. En tur kan delas upp i flera bidrag (t.ex. först Respons sedan nytt Initiativ).
	Ny rad	Ny rad ger ett nytt bidrag.
X*	Stjärna bakom kodad förkortning (ej i själva transkriptionen)	Visar att kodaren bedömer att två olika raders transkription hör till samma bidrag, en stjärna hör ihop med den närmast förekommande stjärnan, oftast i par. Detta bedömer dock kodaren.
Xxxxxx	Versal initialt på rad	Ny tur startar. Tur bryts vid annan talare eller vid paus på mer än 2 sekunder. Undantag vid ny tur är när turen startar med ut- eller inandning (då alltid litet h. Då ny tur sker på förlängt ljud står versal först följt av ljudets bokstav i gemen.
XXXXXX	Versal på hela ord	Starkare volym i röst än vid normalt tal.
x:::	Kolon efter bokstav	Visar att ljudet är förlängt, kan variera i längd beroende på antalet kolon.
x- eller x-x	Bindestreck vid slut efter eller mellan ord/bokstav	Bindestreck sätts då ord avbryts eller då de omstartas.

(.) eller (1.0) osv.	Punkt eller siffra inom parentes	Visar pausering, endast punkt visar micropaus under 1 sekund. Då paus ej förekommer mellan yttranden följer dessa rader efter varandra i en följd. Paus finns då inte.
((xxxxx))	Dubbel parentes före och efter ord eller mening	Visar och beskriver vad som händer på film, ej verbalt samspel.
[xxxxxxxx] [xxxxxxxx]	Hakparentes före och efter överlappande tal eller handling (före och efter på varje rad)	Visar att talet eller handlingen inom hakparentesen sker samtidigt.
xxx=	Likamed-tecken i slut av rad	Visar att turen fortsätter någon rad längre ner, meningen fortsätter alltså trots ny rad.
hh	Två små h efter varandra	Indikerar hörbar utandning.
.hh	Två små h efter varandra med en punkt framför	Indikerar hörbar inandning.
((ttt))	Dubbel parentes med tre t i	Visar att det under talet använts tecken till tal, måste ej vara tecken till alla ord.

Bilaga 4

Om talarens intention ej är tydlig bedöms samtliga koder utifrån kontextuella faktorer som bred hänsyn till föregående bidrag (kontextberoende), mottagarens tolkning och efterföljande bidrag (kontextförnyande) samt aktivitet och kroppspositionering.

Strukturella bidrag (moves)	Definition	Specifikation
Initiativ	Startar utbyte i syfte att locka fram kommunikativa (verbala och icke-verbala) responser från lyssnaren; riktar lyssnarens uppmärksamhet utan att söka verbal respons; informerar lyssnaren.	Förkortning I. Kan kodas som: EDU, EOH, EI, GI, GF, Bek, PU.
Respons - initiering	Respons producerad som svar på ett initiativ men efterfrågar också ett eget svar. Kan användas då respons enligt norm föranleder egen respons (då förälder räknar verbalt varannan gång och barnet pekar varannan)	Förkortning R+I. Kan kodas som: EDU, EOH, EI, GI.
Respons	Svarar på tidigare initiativ eller respons – initiering, kan dock vara positionerad direkt efter respons. Kan besvara eget tidigare bidrag. De informerar lyssnaren; avfärdar ett tidigare bidrag; bekräftar eller förnekar ett föregående bidrag; erkänner det föregående bidraget, eller modifierar det. Responser kan även vara beteenden som utgör svar på efterfrågan av delad uppmärksamhet eller efterfrågan av objekt eller handlingar. (Denna senare typ av respons är inte verbal/språklig, men visar att den första talaren fick den respons han eller hon önskade). Responser gör inte efterföljande svar obligatoriska, men kan följas av ytterligare bidrag.	Förkortning R. Kan kodas som: GI, GF, SM, Bek, Bet.
Uppföljning	Bekräftar föregående responser och kan även lägga till lite information till sekvensen. Ej obligatoriskt. T.ex. "Pennor? Nej det finns inga pennor. <i>Okej</i> ", "Hund. Där är en hund ja. <i>Ja</i> " Ej obligatoriskt.	Förkortning U. Kan kodas som: SM, Bek.
Ingen respons	Kodas när initiativ eller respons - initiering söker respons men ej får den. Kod sätts på det icke-kommunikativa bidraget. Kan markeras som paus i transkription.	Förkortning IR
Ingen respons behövs	Då ett initiativ av en talare ej kräver ett svar av en lyssnare. Lyssnaren utför inte en aktivt kommunikativ handling, men den är ändå en handling i samspelet. T.ex. Talare: "Den var fin" (om leksak) <i>Mottagare: (fortsätter leka med leksak)</i>	Förkortning IRB
Ej kodbart	Kodas då ett yttrandes intention inte kan förstås, trots många kontroller mot filminspelningen.	Förkortning EK
Repetition omformulering	eller Kan kodas vid I, R+I, R eller U. Kodas då ursprungligt bidrag repeteras eller upprepas med igenkännlig omformulering.	Förkortning X2, sätt in ursprunglig kodförkortning istället för X

Pragmatisk funktion	Definition	Specifikation
---------------------	------------	---------------

Efterfrågar uppmärksamhet	delad	Drar lyssnarens uppmärksamhet till talaren, aktivitet, eller objekt, (t.ex. <i>"titta här..."</i> , <i>lutar sig mot ett objekt och tittar sedan på lyssnaren</i> , <i>"Arvid!"</i> , <i>pekar på objekt</i>).	Förkortning EDU. Finns i I el. R+I
Efterfrågar objekt eller handling		Efterfrågan om att lyssnaren ska utföra handling eller ge ett objekt till talaren (t.ex. <i>sträcka sig mot ett objekt</i> , <i>peka på symbolen för ett objekt</i>). Underklasser av EOH: - Hjälp (talaren ger instruktioner om hur mottagaren ska genomföra en handling), - Begär (begäran av kommunikativ respons när barnet inte kan "säga" svaret), - Omdirigerar (leder mottagaren till aktuell aktivitet "kom tillbaka och sätt dig")Då underklasser ej kan bestämmas kodas endast EOH.	Förkortning EOH. Hjälpa - H, Begär - KR, Omdirigerar - O. Finns i I
Efterfrågar information		Söker ny information om objekt, aktiviteter, inre tillstånd, och så vidare, genom direkt eller indirekt fråga. (t.ex. <i>öppna och slutna frågor med ja/nej - svar och vokalisationer med ökande intonation producerat medan barnet tittar frågande på lyssnaren</i>). Exkluderar efterfrågan av förtydligande. Underklasser av EI: Efterfrågan av okänd information som är ny för talaren. Efterfrågan av känd information (frågor som talaren redan vet svaret på och är testfrågor). Retoriska frågor kodas EI-K, frågor där talaren undrar <i>"vad /hur ska vi göra"</i> kodas EI-O. Då underklasser ej kan bestämmas kodas endast EI.	Förkortning EI. Okänd - O, Känd - K. Finns i i el. R+I.
Efterfrågar förtydligande		Söker repetition, förtydligande eller omformulering av annan persons tidigare budskap vilket inte har blivit uppfattat eller som har blivit missförstått (t.ex. <i>"Vad vill du ha?"</i> , <i>"Vad sa du?"</i> , <i>"Säg om det"</i> , Kan jag få bilen - <i>"Kan du få vaddå?"</i>). Kan göras med AKK (t.ex. <i>pekar på bilden med bilen med meningen: Är det bilen du menar?</i>) Kan även göras med kroppskommunikation och gester.	Förkortning EF. Finns i R+I.
Ger information		Kommentar om personer, handling, objekt eller inre tillstånd (t.ex. <i>"Jag är hungrig"</i> , <i>"Han springer"</i> , <i>"Den är blå"</i>). Läger till ny information till konversationen.	Förkortning GI. Finns i I, R+I el. R.
Ger förtydligande		Repetitioner eller omformulering av eget tidigare budskap vilket inte har blivit uppfattat eller som har blivit missförstått. Används även vid alla repetitioner eller omformuleringar av ställd fråga, kommentar eller uppmaning (t.ex. <i>upprepade pekningar på samma symbol, pekning på samma symbol med gest eller läte som tillägg, "Blå", "Den blå"</i>). Underklasser av GF: repetitioner av tidigare bidrag, omformulering av tidigare bidrag.	Förkortning GF. Repetition - Rep, omformulering - Om. Finns i R+I el. R eller I2.
Samtycker eller motsätter		Visar enighet eller oenighet med en annan talares uttalande, handling och så vidare (t.ex. <i>nicka</i> , <i>"Ja"</i> , <i>"Det tycker jag"</i>). Samtycke till tidigare jakande/nekande bidrag kodas som S, nekande till ett tidigare jakande/nekande bidrag kodas som M.	Förkortning S,M. Finns i R el. U.
Bekräftar		Respons till det som har blivit gjort eller sagt vilket inte tillför ny information (t.ex. <i>"Duktig kille"</i> , <i>"Bra gjort"</i> , <i>"Så där ja"</i>). Kan bekräfta eget eller annans respons.	Förkortning Bek. Finns i R el. U

Personligt uttryck	Uttryck för en talares personlighet eller känslor (Light et al., 1985b; t.ex. skratt, <i>protest (puttar bort leksak)</i> , <i>delgivning av skämt</i>). Skall ej höra samman med verbalt/språkligt bidrag utan är ett fristående bidrag.	Förkortning PU. Finns i I, R el. U
Beteende	Ickekommunikativa fysiska responser påkallade av efterfrågan av delad uppmärksamhet och efterfrågan av objekt eller handlingar med efterföljande kommunikativ respons (t.ex., <i>barnet räcker leksak till moder när denne blir ombedd att göra det</i>). Utgör även beteenden som förstärker kommunikativa bidrag och som har betydelse i samspel, om än inte kommunikativ (t.ex., <i>krafrörelse, ta-i-rörelse och kroppsberöring som att hålla om, ta i hand osv.</i>)	Förkortning Bet. Finns i R.
Ej tolkningsbart	Alla kommunikativa försök som efter upprepade kontroller mot filminspelning inte kan tolkas utifrån semantisk mening eller kontext.	Förkortning ET.