



**MEDICINSKA FAKULTETEN**

Lunds universitet

Avdelningen för Logopedi, Foniatri och Audiologi

Institutionen för Kliniska Vetenskaper, Lund

# **Grammatiska eliciteringsstrategier – Vad händer i en testsituation?**

**Petra Kinder**

**Logopedutbildningen, 2005  
Vetenskapligt arbete, 20 poäng**

**Handledare: Kristina Hansson**

## SAMMANFATTNING

Denna studie vill belysa vad som händer i en testsituation där grammatiska strukturer eliciteras. Framför allt ville jag undersöka om det finns andra skillnader än antal korrekta svar från barn med språkstörning i jämförelse med språkmatchade kontroller och om det finns skillnader beroende på om det är en enklare eller en svårare struktur som eliciteras.

Studien omfattar 16 barn från två olika grupper. Den ena gruppen bestod av åtta barn med språkstörning i åldern 4;1-5;7 år. Kontrollgruppen bestod av åtta yngre barn med normal språkutveckling i åldern 2;9-3;7 år. Materialet bestod av färdiga bandinspelningar av testningar. Inspelningen sträckte sig mellan nov 1995 - jan 1999 och resultaten har använts i studier som berört grammatisk förmåga hos svenska barn med störd språkutveckling. Två test valdes ut för studien, ett som eliciterar presensformer och ett som eliciterar preteritumformer. Dessa test valdes, eftersom de eliciterar olika former av samma ordklass men med olika svårighetsgrad. Båda testen innehöll också test av nonverb för respektive form. Nonverbstesten omfattade också eliciteringar av infinitivformer. Eftersom det bara var fyra uppgifter för varje form lades dessa delar ihop och betraktades som ett test av nonverb.

Testblanketten innehöll förslag till första elicitering och målordet fanns angivet inom parentes. Inga vidare förslag på eliciteringar fanns på blanketten om barnet ej svarade eller om svaret ej ansågs vara tillfredsställande.

Två test valdes ut för studien, ett som eliciterar presensformer och ett som eliciterar preteritumformer. Båda testen innehöll också test av nonverb för respektive form, vilket slogs ihop till ett test av nonverbsformer. Variabler för analys innefattade fyra huvudområden, tidsberäkning till första svar och totaltid, hur många svar barnen gav på varje uppgift, testledarnas talmängd och eliciteringsstrategier med särskilt fokus på avslutnings- och frågestrategi.

Jag fann att grupperna inte skilde sig åt i svarstid eller totala tiden per uppgift. Inte heller typen av verbform påverkade deras tider. Detta kan tyda på att uppgifterna är lika lätta eller svåra för båda grupperna. Resultaten visar också att på den enklare strukturen presens avgav barnet totalt färre svar än på den svårare strukturen preteritum och testledarna ändrade sin första elicitering oftare i preteritum jämfört med i presens. Testledarna var inte konsekventa under samma testning, utan använde olika eliciteringsstrategier. Preteritum och nonverb är svårare språkliga strukturer och testledarna ändrar då sitt sätt att elicitera. Det verkade inte hjälpa barnet att ändra eliciteringen genom att lägga till fler ord, snarare tvärtom. Det samlade intrycket är att avslutningsstrategi fungerar snabbare och genererar färre ord än frågestrategi. Det verkar inte löna sig inte att prata mer i eliciteringarna för att få fram ett bedömbart svar från barnet. Undersökningen visar att det finns flera intressanta aspekter i en testsituation som handlar om själva utförandet och som inte har att göra med om barnet svarar korrekt eller ej.

# Innehållsförteckning

<b>1. INTRODUKTION</b> .....	<b>3</b>
<b>2. BAKGRUND</b> .....	<b>3</b>
2.1 TESTSITUATIONEN .....	3
2.2 OLIKA ELICITERINGSSTRATEGIER .....	4
2.3 FAKTORER SOM KAN PÅVERKA TESTUTFÖRANDET .....	6
2.3.1 Ålder .....	6
2.3.2 Språkförståelse .....	6
2.3.3 Snabbhet vid utförande av uppgift .....	7
2.3.4 Den eliciterade strukturens svårighetsgrad .....	8
2.4 VERBFORMER HOS SVENSKA BARN MED SLI .....	8
<b>3. SYFTE OCH HYPOTESER</b> .....	<b>10</b>
<b>4. METOD</b> .....	<b>10</b>
4.1 DELTAGARE .....	10
4.2 MATERIAL .....	11
4.3 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT .....	12
4.4 RELIABILITET .....	14
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>14</b>
5.1 TIDSASPEKTER .....	15
5.2 BARNENS SVAR .....	16
5.3 TESTLEDARENS TALMÄNGD .....	17
5.4 ELICITERINGSSTRATEGIER .....	20
5.5 KORRELATIONSANALYS .....	21
5.5.1 MLU, SIT och procentandel bedömbara svar .....	21
5.5.2 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i presenstestet .....	21
5.5.3 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i preteritumtestet .....	22
5.5.4 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i nonverbstestet .....	23
<b>6. DISKUSSION</b> .....	<b>23</b>
6.1 METODDISKUSSION .....	23
6.2 RESULTAT .....	24
6.2.1 Jämförelser mellan grupperna och mellan de olika verbtesten .....	24
6.2.2 Analys av samband .....	28
<b>7. SLUTSATSER</b> .....	<b>29</b>
<b>TACK</b> .....	<b>30</b>
<b>REFERENSER</b> .....	<b>31</b>
<b>BILAGA 1</b> .....	<b>34</b>

# 1. INTRODUKTION

Det ligger i sakens natur att barn med språkstörning som omfattar grammatiska problem ger färre korrekta svar när de testas med avseende på grammatik. Denna studie vill undersöka om skillnader i testning av barn med språkstörning och barn med normal språkutveckling bara består i antal korrekta svar eller om det finns andra skillnader också. Vad händer innan barnen ger sina svar? Och eliciteringarna som testledarna använder, är de lika för olika grupper av barn? Tar det exempelvis längre tid för testledare att få fram svar från barn med språkstörning, och måste testledaren bete sig annorlunda för att lyckas med eliciteringen? Det finns flera intressanta aspekter i en testsituation som inte handlar om ifall barnet svarar korrekt eller ej. Detta nämns oftast överhuvudtaget inte i studier av barn med störd språkutveckling. I ett empiriskt arbete av Grenner, Krüssenberg & Skoog (2004) undersöktes hur lång tid det tar för en logoped att få ett svar från barn med språkstörning jämfört med från en åldersmatchad kontrollgrupp. Resultatet visade att det tog dubbelt så lång tid för barnen med språkstörning att ge svar jämfört med kontrollgruppen. Författarna tar upp exempelvis språkförståelse och faktorer i testsituation som testledarens talmängd och eliciteringsstrategiernas betydelse som möjliga förklaringar till skillnaden mellan grupperna. Jag har valt att i mitt arbete fokusera på just sådana förhållanden och vidareutveckla denna analys, eftersom viktig information om både barnen och hur man lämpligen förfar vid testning kan gömma sig här.

## 2. BAKGRUND

### 2.1 Testsituationen

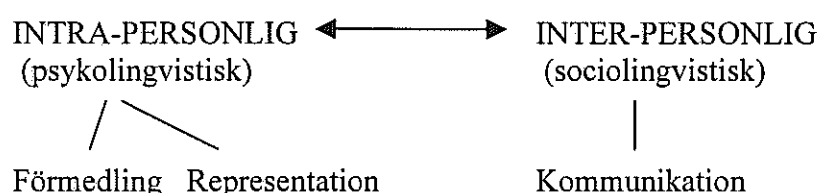
Testsituationen är en standardiserad procedur där den som är testledare bör ha olika påverkande faktorer i åtanke vid utförandet. Detta illustreras av följande citat från Muma (1978: 211-212): "*Just because a test was given to an individual does not mean he was tested*". Vidare förklarar författaren: "*It is unrealistic to expect that a definitive test can ever be made, because of the variability of individuals. Moreover it is likely that clinical behaviour is even more variable than normal behaviour*". Detta uttalande pekar bl.a. på att testledarens roll är mycket viktig i genomförandet av en testning och att man måste vara försiktig när man tolkar resultatet.

En testledare bör tänka i termer av deskriptiv process istället för *test* enligt Muma (1978) och Uzgiris och Hunt (1975) och han ger sedan sin syn på grundtanken till bedömning genom att poängtera (Muma, 1978: 219-220): "*It is one thing to identify assessment domains but quite a different thing to have access to a domain*". Vidare menar han att den deskriptiva processen ska härledas till underliggande system och inte enbart till produkten. Det betyder att en testledare bör ha i åtanke hur hon/han och barnet genomförde testet tillsammans och vad som kan ha påverkat barnets svar. Bakomliggande processer, såsom kausalitet (orsaksförhållande), objektpermanens, situationsförståelse och alternativt utförandemönster inför och under igångsättning av testsituationen måste vara tydliga för barnet. Således bör den som testar ha en god kunskap om kognitiva och språkliga kommunikationssystem. Muma (1978) utgår från att en testledare även bör ha specifik kunskap om att det föreligger fem influenser vid bedömning i en testsituation: underliggande teoretiskt - konceptuella inriktningar (generella perspektiv av olika teorier), uppfattning och bedömningar (uppfattningsförmågor och

bedömningspåverkan), ideologier (principorienterade eller metodorienterade), strategier (tillvägagångssätt) och auktoritet (tolkningsföreträdelse). Vidare menar Muma (1978: 7-8) att testutförare även bör sträva efter att handla utifrån rationella grunder och inte fastna i fel fack: *"They are principle oriented rather than method oriented. This is the distinction between the ideology of the clinician as "technician" and the "true" clinician. Technicians seek "cookbook" answers. True clinicians seek principles that apply to a variety of ways"*.

Att testa expressivt språk innebär att på ett formaliserat sätt få ett barn att producera specifika språkliga strukturer, för att på så sätt se vad hon kan och hur hon använder denna kunskap. Muma (1978) förklarar det funktionella perspektivet som består av en intra- och en interpersonlig del, vilket illustreras i figur 1. De variabler som finns inom individen själv är representation, referens och kognition. Representation i detta sammanhang är att man använder språket för att koda in sina tankar. Förmedling innefattar språkliga förenklingar i begrepp eller föreställningar om hur språkligt material hänger ihop, att använda korttidsminnet och långtidsminnet under tiden språkligt material bearbetas eller att använda sig av problemlösning. När dessa kognitiva funktioner fungerar kan man exempelvis säga att "man har strukturen klar för sig" inom något specifikt språkligt område.

Figur 1. Figuren visar "The scope of grammar: functions", Muma (1978: 20 fig 2-2).



## 2.2 Olika eliciteringsstrategier

Det finns flera olika strategier att använda sig av för elicitering av språk vid testning av grammatik, vad gäller syntax men även semantik. Lust, Flynn och Foley (1996) menar att det finns flera gemensamma faktorer för grammatik och semantik och detta leder till att det finns flera olika eliciteringsstrategier att använda sig av beroende på vilka aspekter man ämnar ta reda på. Även testning av språkförståelse kan utföras genom användning av olika eliciteringsstrategier. En del eliciteringsstrategier som kan användas både för grammatiska och semantiska strukturer utgår från så kallad eliciterad produktion. Stommen i eliciteringsmetoderna är densamma. Som bas medverkar en testledare och en annan vuxen som t.ex. agerar hundvalp. Lust m.fl. (1996) menar att barn lättare kan interagera med en vuxen som leker hundvalp än bara en "vanlig" vuxen. Metoden bygger på att testledaren kan be barnet utföra olika delmoment utan att först ge en modell att utföra efter, exempelvis be hunden göra något, peka på något, ge hunden en direkt fråga, korrigera hundens grammatiska fel eller ändra på andra saker hunden utför fel. Denna struktur kan upplevas som en kombinerad lek med inbakad strukturell testning. Fördelen med att använda hund som aktör är bland annat att barnet inför testsituationen kan instrueras att hunden inte vill eller kan prata med vuxna. På så sätt tar man bort chansen att barnet ska ge testledaren en motfråga tillbaka, exempelvis: *"jag vet inte varför hunden gör så, fråga själv"*.

Eliciterad produktion användes tidigare bland annat av Bellugi (1971). Hon använde sig också av två testledare men i ett annat slags rollspel med en aktör som spelade en gammal dam för elicitering av frågor. Eliciteringen gick till på följande vis:

Adult 1 – *Adam, ask the old lady why she can't sit down.*

Child – *Old lady, why can't you sit down?*

Adult 2 – *You haven't given me a chair.*

Denna strategi används t.ex. för elicitering av frågor i Nya Lundamaterialet (Holmberg & Stenkvist, 1978).

En annan eliciteringsstrategi är modellmeningsstrategi, som användes bland annat av Lust m.fl. (1987). I en modellmening ger testledaren, precis som namnet anger, en mening som modell för att barnet vidare ska kunna använda sig av den. Författarna menar att när en modellmening ges så medverkar barnet analytiskt. Detta görs genom att barnet isolerar syntaktiska faktorer men även semantiska faktorer oberoende av vilken mening som används. I Ringstedmaterialet (Ege, 1984) används denna strategi med följande instruktion: *I den här boken finns det två bilder på varje sida. Jag berättar om den ena bilden så berättar du om den andra och då säger du på ungefär samma sätt som jag.*

En annan vanligt förekommande eliciteringsstrategi är imitation. Enligt Lust m.fl. (1996) ser Piaget imitation som en form av elicitering som inte innebär ett passivt kopierande utan en rekonstruktion av stimuli. Strukturen måste vara en del av barnets egen grammatiska kompetens exempelvis som bevis i barnets naturliga vardagliga språk (Bloom, Hood & Lightbown, 1974). Detta gäller även i andra eliciteringsstrategier och inte enbart vid imitation.

En annan strategi är frågestrategi som även kan betraktas som en typ benämningsstrategi. Nettelbladt (1996) skiljer på frågestrategi: *Vad är det som står där på hyllan* eller *Vad gör pojken* (exempel från Nya Lundamaterialet; Holmberg & Stenkvist, 1983) och benämningsstrategi: *Vad är det på bilden* (exempel från Fonemtestet; Hellkvist, 1984). Denna uppdelning mellan benämningsstrategi och frågestrategi har jag ej gjort i denna studie. Jag har valt att kalla alla direkta frågor för frågestrategier.

En annan mycket vanligt förekommande eliciteringsstrategi är så kallad avslutningsstrategi, som också förekommer i föreliggande studie. Den fick sitt stora genombrott tidigt genom Berko (1958). Hon ville undersöka barns förmåga att skapa nya språkliga former som följer ett regelbundet mönster. Genom handritade bilder föreställande besynnerliga små djur eliciterade Berko bland annat plural- och preteritumformer av nonord. Det tillvägagångssätt Berko nyttjade var att tillsammans med visuell stimulus i form av bilderna använda sig av avslutningsstrategi: *This is a Wug. There are two...* Enligt Menn och Ratner (2000) var Berkos (1958) ”wug test” banbrytande och inledde en ny utvecklingsfas inom psykolingvistisk forskning. När Berko publicerade sina metoder och resultat eliciterade med bilder väckte det stor uppmärksamhet. Vissa kallade henne genial (Clark & Clark, 1977, Maratsos, 1979) och andra kallade metoden ”a great methodological contribution” (Slobin, 1973). Hennes eliciteringsstrategi var unik genom att vara både kontrollerad och naturalistisk speciellt med hänseende till de barn som tidigare enbart gjort yttrandekomplettering genom lek (Menn & Ratner, 2000). Bilderna som föreställde wugs har man försökt att efterlikna i många olika sammanhang under åren när man i yngre barns språkutveckling undersökt olika språkkulturer (Lyytinen, 1987, Perez Pereira, 1989), när man undersökt olika grupper av barn med språkstörningar (Wiig, Semel & Crouse, 1967), lässvaga barn (Wood, 1985) och när man undersökt barn ur olika socioekonomiska och dialektala miljöer (Ramer & Rees, 1973). Lee

(1970) lyfter också fram avslutningsstrategi som mycket användbar speciellt för strukturer som bara kräver enstaka ord som svar från barnet.

## **2.3 Faktorer som kan påverka testutförandet**

Alla eliciteringsstrategier passar dock inte alla strukturer enligt Miller, Kail & Leonard (2001) och det är dessutom viktigt att ta hänsyn till faktorer som kan påverka testningens genomförande.

### **2.3.1 Ålder**

En viktig aspekt i testsituationer att ta hänsyn till är barnets ålder, då allt för små barn inte klarar att tillfredställande medverka i en formell testprocedur. Den ålder som diskuteras (McDaniel & Smith Cairns, 1996) för att barn ska kunna medverka i grammatisk elicitering är från ungefär 3 års ålder och äldre. Dock kan till och med så små barn som 2;6 år i vissa fall klara av en testsituation. Hansson (2003) anger samma ålder som McDaniel m.fl. för medverkan i en formell testning, men påpekar även att barn med grav språkstörning som ofta också har problem med uppmärksamhet och koncentration kanske inte klarar testsituationen förrän i senare ålder. Orsaken till varför yngre barn har svårighet att medverka vid testning diskuteras också av Lust m.fl. (1996). En av orsakerna som föreslås är att testledaren har svårighet att behålla rätt nivå av testande för att kunna, på ett tillförlitligt sätt, få ett svar i kompromissandet mellan elicitering och spontantal, som kanske är nödvändigt för de flesta barn under 2;5 års ålder. Med detta menar de att små barn inte klarar en strikt testsituation utan det mer eller mindre krävs att man pratar mer informellt emellanåt för att behålla barnens uppmärksamhet.

### **2.3.2 Språkförståelse**

Barn med s.k. specifik språkstörning (eng. specific language impairment, SLI) har ofta mer eller mindre stora problem med språkförståelsen. Bishop (1997) menar att för att förstå ett uttalande krävs det inte bara grammatiska kunskaper utan också att man kan utnyttja denna kunskap i realtid. Vidare menar Bishop att det finns bevis för att vi inte väntar till slutet av ett uttalande innan vi gör en översättning av det vi hört utan man bygger istället upp förståelsen med varje nytt segment som tillförs. Meningsförståelse är svårare än att förstå enstaka ord och då inte enbart därför att det kräver förståelse av grammatiska relationer utan också mer tolkning eftersom man bygger på i flera led. Detta blir svårt om inputen är större än barnet hinner med att tolka. Dessutom måste tolkningen handskas med oklarheter då uttalandet är otillräckligt exempelvis vid omtagningar och halva ord. Detta är en naturlig del av talat språk Bishop (1997).

Bishop (1997) menar att kontextuella ledtrådar är mycket viktiga för förståelsen, speciellt för barn med SLI som lägger stor tillit till omgivningen. Detta gör barnen för att kunna förstå sammanhanget då de inte klarar av att förstå alla enskilda ord. I en studie av Clark (1973)

gällande språkförståelse visade det sig att barn med SLI hade svårt med bearbetning av meningar och använde sig av sin egen inlärd förväntning om vad som skulle utföras.

En annan studie som belyst språkförståelse är Van der Lely & Dewart (1986) som visade att barn med SLI inte var så känsliga för ordningsföljd av ord men däremot för semantiska vinklingar. Studien visade att barn med SLI lägger ovanligt mycket till till icke-syntaktiska ledtrådar för förståelsen och är svaga på att använda sig av syntaktisk information för att göra en tolkning.

Bishop (1997) menar att små barn använder inte kontexten alls förrän vid 3-4 års ålder då de klarar av att göra en prioritering av kontexten. Vid den åldern har de fortfarande svårigheter att integrera långa serier av uttalanden. Inte förrän vid ca 6 års ålder behärskar barn detta. Bishop (1997) menar också att vid 6 år klarar barn med normal språkutveckling att göra en strukturell mental modell från sammanhängande uttalanden men detta är mycket svårt för barn med SLI.

Leonard (1996) menar att barn med SLI inte är någon homogen grupp när det exempelvis gäller sambandet språkförståelse och produktion. Författaren menar även att den lexikala kunskapen varierar inom gruppen vilket kan ha en viss påverkan under en testsituation. Oftast har barnen en större omvärldskunskap än vad de kan uttrycka med ord.

Bishop (1997) beskriver också pragmatikens betydelse för barn med SLI. Hon menar att pragmatiska svårigheter har ett visst samband med svårigheter då det gäller bearbetning av information. Vidare menar hon att problemet barnen har när det gäller bearbetning av språklig information kan förklara varför de presterar lägre vid långa utsagor där mycket information vävs in. Svårigheterna kan förklaras med att barnen blir överväldigade av all den information de ska bearbeta och detta skulle vara mer troligt som bakomliggande orsak till förståelseproblem än att de inte skulle förstå vad all information innebär.

### **2.3.3 Snabbhet vid utförande av uppgift**

Andra aspekter att ta hänsyn till vid testning av grammatik är att svårigheter med ordmobilisering finns hos såväl barn med språkstörning som hos yngre barn. Det gäller att först komma på det eller de ord som ska böjas, sedan att förstå vad man ska göra med det och slutligen utföra det. Studier där barn ska benämna bilder så fort de kan visar att det tar längre tid för barn med språkstörning än för kontroller i samma ålder (Katz, Curtiss, & Tallal, 1992; Leonard, Nippold, Kail, & Hale, 1983).

Ytterligare en domän där barn med SLI kan uppvisa svårigheter är snabbhet i informationsbearbetning (Miller, Kail & Leonard, 2001). Studier har gjorts som visar att barn med SLI tar längre tid på sig för bearbetning av information i jämförelse barn med normal språkutveckling (Sininger, Klatzky & Kirchner, 1989). På basis av detta utvecklade Kail (1994) "The generalized slowing hypothesis". Enligt denna hypotes är barn med SLI långsammare än barn med normal språkutveckling i alla typer av arbetsuppgifter och då i ett konstant förhållande till utförande. Kail menar att varje delmoment vid utförandet påverkas av denna långsamhet. Exempelvis vid benämning av bilder måste följande räknas in: igenkänning av bilden, åtkomsten till benämningen på bilden, formuleringen av benämningen och själva benämningen.



Vidare beskriver Kail (1994) "Response time (RT)" i följande exempel som för barn med normal språkutveckling (NLD) visar sambandet mellan igenkänning (a), åtkomst till benämning (b) och själva utförandet (c):

$$RT_{NLD} = a + b + c + \dots$$

Barn med SLI använder samma ordningsföljd men de har en fördröjningsfaktor (m) som påverkar alla momenten:

$$RT_{SLI} = ma + mb + mc + \dots = m(a+b+c+\dots)$$

Detta kan enligt Kail (1994) innebära att barn med SLI exempelvis behöver 20 % mera tid än barn med normal språkutveckling för att känna igen en bild, 20 % mera tid att mobilisera benämningen på bilden. I en studie av om detta samband stämmer upptäckte Kail att den förväntade fördröjningsfaktorn (m) visade att barnen med SLI i alla uppgifter var 30 % långsammare. Två av testningarna var benämning till bilder, en innebar memorering av sekvenser, i ett test skulle matchning av bilder ske och ett test gällde repetition av siffersekvenser.

### 2.3.4 Den eliciterade strukturens svårighetsgrad

En faktor som borde kunna påverka i testsituationen är svårighetsgraden hos den struktur som eliciteras. Enklare strukturer det vill säga strukturer som barnet behärskar borde kräva mindre av den som eliciterar än en svårare struktur som barnet inte full ut behärskar. Ingen studie verkar ha uppmärksammat hur en testledare i så fall ändrar sitt sätt att elicitera vid olika stadier av strukturers tillägnande för barnen. Det finns framför allt två logiska möjligheter som man kan anta: antingen förklarar man mera på en svårare struktur för att ge flera ledtrådar om vad det är man vill ha fram från barnet, eller så är man mindre ordrik för att inte belasta barnets språkförståelse och tolkning av det man sagt. Det senare är en logisk konsekvens av vad Bishop (1997) skriver om att åtminstone barn med SLI har svårt att bearbeta för mycket information i taget. McDaniel m.fl. (1996) menar att en talare generellt tenderar att reducera expressivt då det är möjligt. Hypotesen skulle i så fall kunna vara att testaren talar mindre när en svårare struktur eliciteras.

## 2.4 Verbformer hos svenska barn med SLI

Forskning om svenska barn med SLI har visat att de bl.a. har svårigheter med verbformer, speciellt vissa finita verbformer. I dessa studier har barn med SLI jämförts med två olika kontrollgrupper, dels barn som är lika gamla som barnen med SLI, dels yngre barn som språkmatchats till barnen med SLI på basis av yttrandemedellängd (eng. Mean Length of Utterance, MLU). Resultaten har visat att barn med SLI ofta producerar korrekta former, men de uppvisar ändå som grupp lägre procentuell användning av formerna än kontroller (Hansson & Nettelblatt, 1995, Hansson m.fl., 2000, Hansson & Leonard, 2003). På vissa former skiljer de sig från båda kontrollgrupperna, på andra endast från ålderskontroller.

Skillnaderna gäller oavsett om analysen baserar sig på spontantalsdata (Hansson & Nettelblatt, 1995, Hansson, Nettelblatt & Leonard, 2000) eller testdata (Hansson & Leonard, 2003). I den senare studien eliciterades bl.a. presens- och preteritumformer av verb med hjälp av avslutningsstrategi. Hansson m.fl. (2003) menar att en fördel med test jämfört med spontantal är att man bättre kan försäkra sig om att få barnet att producera ett större antal olika verbformer. Även i stora spontantalsmaterial kan man riskera att barnet väljer att använda en begränsad uppsättning av verbformer som kanske är lexikalt inlärd. Dessutom tillåter test att man även använder nonsensord vilket är användbart för att se om barnet kan använda böjningar produktivt.

Hansson m.fl. (2003) fann att barn med SLI skiljde sig från ålderskontroller när det gällde både presens- och preteritumformer på kända verb samt presens-, infinitiv- och preteritumformer på nya verb (nonverb). Barnen med SLI skiljde sig också från yngre MLU-matchade kontroller på regelbundna preteritumformer, men inte på presensformer. Detta visar att preteritum är relativt sett svårare än presens.

Ett ytterligare tecken på att preteritumformer är en svårare struktur är att preteritumformer tillägnas senare än presensformer i normal språkutveckling (t.ex. Plunkett & Strömquist, 1990, Hansson, 1997).

Hansson m.fl. (2003) fann också att resultaten tenderade att vara lägre i testdata än i spontantalsdata. Detta skulle kunna bero just på att barnen i spontantal producerar verbformer som de automatiserat användningen av. I testsituationen kan de inte välja, utan måste producera former som de inte spontant använder. Ingen statistisk analys kunde göras av nonverbsformerna men även här föreföll barnen med SLI ha större problem än MLU-kontrollerna.

I Hansson m.fl. (2003) undersökning tog man i jämförelsen mellan barn med SLI och kontroller endast hänsyn till slutprodukten, dvs. om barnet producerat den tänkta verbformen eller ej. Proceduren i studien var inte strikt standardiserad, eftersom målet vid testningen var att i så stor utsträckning som möjligt få barnen att producera den tänkta formen. Därmed fanns ingen begränsning av vare sig antal eliciteringar eller av vilken strategi som skulle användas om barnet inte producerade ett bedömbart svar vid första försöket. Resultaten från den mindre studie som gjordes av Grenner m.fl. (2004) på delar av samma material tyder på att det åtminstone i relation till åldersmatchade kontroller kan finnas andra skillnader än bara andel korrekta svar. Bl.a. tog det dubbelt så lång tid att elicitera fram svar från barnen med SLI.

Detta utgör utgångspunkten för mitt arbete. På samma material som användes i Hansson m.fl. (2003), dvs. testning av presens- och preteritumformer av kända verb och nonverb ville jag undersöka vad som händer i en testsituation och om det är svårare att elicitera fram svar från barn med SLI jämfört med MLU-matchade kontroller och om det är svårare att elicitera fram svar på en svårare struktur än på en enklare struktur.

### 3. SYFTE OCH HYPOTESER

Mina frågeställningar är om det finns skillnader mellan grupperna och mellan strukturerna när det gäller:

- Tiden till första svar som ges och den totala tiden för varje uppgift.
- Hur många svar barnen ger.
- Hur många eliciteringar som krävs för att få ett svar.
- Hur stor talmängden är i alla eliciteringar inom en uppgift.
- Om testledare följer förslaget på testblanketten i fråga om eliciteringsstrategi och ordmängd.

Jag ville också ta reda på om det fanns samband mellan dessa olika variabler och om det finns samband mellan dem och barnets expressiva språkliga nivå respektive språkförståelse.

Mina viktigaste hypoteser är:

- Det tar längre tid och kräver fler eliciteringar för att få fram ett svar från barn med SLI jämfört med MLU-kontroller och i en svårare grammatisk struktur jämfört med en enklare.
- Testledare använder sig av färre ord för att underlätta elicitering av svårare struktur.

### 4. METOD

#### 4.1 Deltagare

Deltagarna omfattar sammanlagt 16 barn från två olika grupper. Dessa barn valdes ut genom att på testblanketterna se om de hade fullföljt testningarna. Dessutom ville jag ha en matchande kontrollgrupp till de barn med språkstörning som genomfört fullständiga test. Den ena gruppen bestod av åtta barn, fyra flickor och fyra pojkar med SLI i åldern 4;1-5;7 år. Alla barn med SLI var diagnostiserade av logoped och identifierades på basis av grammatiska problem. För att säkerställa diagnos användes Nya Lundamaterialet (Holmberg & Stenkvist, 1983) som undersökte barnens expressiva språkanvändning. I jämförelse med normala referensdata hamnade alla under en standardavvikelse för sin åldersgrupp. Barnens MLU (yttrandemedellängd i ord) låg på 2,36-4,21 (medel 3,49). Språkförståelsen undersöktes med Språkligt Impressivt Test för Barn (Hellquist 1989). Alla barnen hade fler fel än förväntat, och tre av barnen gjorde minst dubbelt så många felsvar än förväntat. Alla barnen med SLI genomgick dessutom hörselscreening och oralmotorisk screening (Holmberg & Bergström 1996) utan anmärkningsvärda resultat. För uteslutande av bakomliggande nedsatta neurologiska, sociala och/eller emotionella svårigheter förlitade man sig på uppgifter från föräldrarna. Den svenska översättningen av Leiters Klosstest (Leissner m.fl. 1962), prövade icke-verbal kognitiv förmåga. Alla barn med SLI presterade inom normalgränser (som lägst stanine 3).

Kontrollgruppen bestod av åtta yngre barn med normal språkutveckling, 4 flickor och 4 pojkar i åldern 2;9-3;7 år. Denna kontrollgrupp var matchad till gruppen med SLI med avseende på MLU 2,91-4,20 (medel 3,51). Alla i kontrollgruppen hade genomgått samma

förttestningar som gruppen med SLI och deras prestationer låg inom normalgränserna på både språkliga och ickespråkliga test. Se tabell 1 för detaljinformation om kön, ålder och MLU.

Tabell 1. Deltagarnas kön, ålder och MLU.

SLI-grupp				Kontrollgrupp			
Barn	Kön	Ålder (mån)	MLU (100 yttranden)	Barn	Kön	Ålder (mån)	MLU (100 yttranden)
SLI 1	F	62	3.67	K 1	F	40	3.87
SLI 2	M	67	3.83	K 2	F	37	3.33
SLI 3	F	57	3.90	K 3	M	36	3.22
SLI 4	M	58	3.07	K 4	M	39	3.69
SLI 5	F	51	2.36	K 5	M	43	4.20
SLI 6	M	54	3.77	K 6	F	37	3.54
SLI 7	F	65	4.21	K 7	M	33	2.91
SLI 8	M	55	3.14	K 8	F	36	3.33

Sammanlagt fyra olika logopeder utförde testningarna. Ibland deltog andra vuxna personer under inspelningen. Inspelningarna hade gjorts i en för barnet trygg miljö, för att på så sätt minimera yttre påfrestningar som eventuellt kunde påverka barnets medverkan.

Proceduren var standardiserad i det avseendet att alla fyra testledare hade samma bilder och samma förslag till elicitering angiven på testblanketten, men huvudinstruktionen var att få så många relevanta svar som möjligt från barnen, inte primärt att strikt följa det som angavs på testblanketten. Det som angavs var i princip hur man kunde säga vid första eliciteringen. I studierna av dessa data har man endast räknat antal korrekta av relevanta eller bedömbara svar (Hansson m.fl. 2003).

## 4.2 Material

Materialet bestod av bandinspelningar av testningar och i första hand användes ljudband. Dessa kompletterades med videoband när frågor uppstod vid analysarbetet. Inspelningarna gjordes för projektet *Morphological Deficits in Specific Language Impairment* (Leonard, 1991) och projektet hade godkänts av forskningsetiska kommittén vid medicinska fakulteten, Lunds universitet. Inspelningen sträckte sig mellan nov 1995 - jan 1999 och resultaten har använts i studier som berört grammatisk förmåga hos svenska barn med SLI.

Två test valdes ut för studien, ett som eliciterar presensformer och ett som eliciterar preteritumformer. Dessa test valdes, eftersom de eliciterar olika former av samma ordklass men med olika svårighetsgrad. Båda testen innehöll också test av nonverb för respektive form. Nonverbstesten omfattade också eliciteringar av infinitivformer. Eftersom det bara var fyra uppgifter för varje form lades dessa delar ihop och betraktades som ett test av nonverb.

I presensuppgifterna eliciteras presensformer av femton olika verb. Tolv av verben har presensformer som bildas med suffixet -er (t.ex. *springer*) och tre har samma form som grundformen (t.ex. *hör*). I preteritumuppgifterna eliciteras tretton preteritumformer av regelbundna verb, sex uppgifter med böjningen -de (t.ex. *byggde*) och sju uppgifter med böjningen -te (t.ex. *blåste*). Tretton olika oregelbundna preteritumformer eliciterades, tolv med vokalbyte (t.ex. *sjöng*) och en uppgift med samma form som stammen (*sov*). I nonverbsuppgifterna eliciterades presens av fyra olika nonverb: *flipa*, *glöpa*, *tenga* och *ruga*. För preteritum och infinitivformer eliciterades fyra andra nonverb: *röpa*, *plå*, *menka* och *kly*.

### 4.3 Tillvägagångssätt

Ljudbanden avlyssnades med Sony Transcriber BM-77 och logopedens och barnens yttranden nedtecknades ortografiskt i Microsoft Word. För tidtagningar användes stoppur med mellantidsmöjlighet. Inspelningskvaliteten visade sig vara av skiftande karaktär både ifråga om hörbarhet och brusnivå men allt befintligt material gick att transkribera. Videobanden användes vid tre tillfällen då testningarna ej fanns fullständigt inspelade på kassettband.

Till hjälp hade jag också varje barns testblanketter där respektive testledare hade fyllt i vilket/vilka svar barnet avgett. Transkriptionen startades då inledning till den första testuppgiften påbörjades. Detta kunde ske både genom att testledaren läste upp uppgiften eller genom att barnet förekom testaren genom att benämna vissa saker på bilden. Uppgiften ansågs avslutad då testledaren gick vidare till nästa, exempelvis genom att säga: *Ja just det*. Om det blev avbrott i testutförandet av någon anledning, exempelvis uppehåll för samtal om något annat än själva uppgiften, transkriberades detta inte utan noterades bara som småprat i transkriptionen. Då transkriptionerna avslutats gjordes två tidtagningar på varje uppgift.

De variabler som valdes ut för analys innefattade fyra huvudområden. För det första gjordes två olika tidsberäkningar där tid till första svar och totaltid per uppgift beräknades. Det andra huvudområdet gällde barnens svar där jag undersökte hur många svar barnen gav på varje uppgift. När det gällde det tredje området, testledarnas talmängd, beräknades hur många eliciteringar som användes, hur många ord som lades till i första eliciteringen och det totala antalet ord i eliciteringarna för varje uppgift. Det fjärde huvudområdet gällde eliciteringsstrategier som fokuserade på avslutnings- och frågestrategi. De verbala eliciteringsstrategier som förekom innefattade även fonologisk prompting, uppmaning och morfologisk prompting (testledaren angav verbets grundform) men då dessa förekom endast sporadiskt valde jag att ej ha dem med som variabler, utan koncentrerade mig på skillnaden mellan avslutningsstrategi och direkt fråga. Skillnaden mellan dessa två strategier är att avslutningsstrategin *inbjuder* till fortsättning där barnet inviteras till att medverka medan direkt fråga explicit *kräver* en fortsättning.

För varje variabel (se tabell 2) undersökte jag även närmare vad som skedde under testningen, det vill säga en mera kvalitativ analys, och ger exempel på faktorer som kan ha påverkat.

Tabell 2. Tabellen visar de variabler som inkluderades i analysen.

Aspekt	Variabler
» Tidsaspekter	» Första svarstid
	» Total tid för varje uppgift
» Barnets svar	» Antal svar i varje uppgift
» Testledarens talmängd	» Totala antal eliciteringar i varje uppgift
	» Antal tillagda ord i första eliciteringen
	» Totala antal ord i alla eliciteringarna i varje uppgift
» Eliciteringsstrategier	» Första eliciteringsstrategi
	» Antal avslutningsstrategier
	» Antal frågestrategier

Tidsvariablerna analyserades på följande sätt:

- Tid för *första svar* som barnet avgett, omfattade den tid som förflöt från det att testledaren hade avslutat sista ordet i första eliciteringen fram till dess att första fonemet hördes i barnets första svarsförsök. Om barnet svarade med flera ord valdes att tidtagningen skulle stoppas vid målverket. Om svaret inte innehöll något verb räknades första svaret som angavs, men endast om det var ett ord som kunde betraktas som svar på uppgiften. Det spelade ingen roll om barnet svarade med fel målord så länge det var ett tydligt svar. Tvekljud (*mmm, öh, ohhh*) eller om barnet ställde en motfråga räknades ej som svar.
- *Total tid* för hela frågan omfattade tiden från det att testledaren påbörjade eliciteringen, det vill säga samtidigt som första fonemet i första ordet i första eliciteringen påbörjades tills efter att testledaren eller barnet yttrade sista ordet i uppgiften. Introduktion till uppgift som till exempel *Nu ska du få se*, det vill säga ord som egentligen inte hörde till uppgiften räknades ej. Efterdiskussion räknades med om den tillhörde uppgiften, men ej om det var ovidkommande prat om annat. Början på uppgift kunde oftast höras ut genom en tydlig pausering eller tonlägesskifte i direkt anslutning till första eliciteringen.

Variabeln barnens svar analyserades på följande sätt:

- I *antal svar* barnet gav, räknades alla svar som gavs per uppgift. Allt vad barnet svarade räknades dock inte, bland annat om barnet svarade adekvat på en elicitering som inte specifikt hörde till testuppgiften, exempelvis: *Är du trött nu XXX? Ja, det är jag*. Svarade barnet otydligt räknades detta med om det klart och tydligt framgick att det var ett svar som gavs till en relevant elicitering.

Testledarens talmängd analyserades på följande sätt:

- *Totalt antal eliciteringar* per uppgift räknades och då endast eliciteringar som hade med uppgiften att göra. Frågor i stil med: *Är du trött idag?*, medräknades ej. En elicitering kunde vara mycket kort men ändå räknas, som till exempel frågan: *Va?*
- *Antal ord i frågans första elicitering* omfattade alla fullständiga ord i första eliciteringen utöver testblankettens förslag. Omtagningar (*sksk... ska* eller *fli... flickan*) räknades inte som riktiga ord. Introduktion till uppgift som ej avgränsades med tydlig

markering genom pausering eller uppehåll med efterföljande tystnad, räknades in i frågans struktur.

- *Totala antalet ord i eliciteringar* var en variabel där alla fullständiga ord i alla eliciteringarna räknades inom varje uppgift. Vid eliciteringar som inte tillhörde uppgiften eller ovidkommande mellanprat räknades dessa ord inte med eftersom de inte hade en direkt koppling till uppgiftens ursprung.

Variablerna för eliciteringsstrategier analyserades på följande sätt:

- *Första eliciteringen* anger i hur stor utsträckning testledaren använde sig av den elicitering testet förespråkade, det vill säga avslutningsstrategi, och om så inte var fallet, vilken strategi som valdes istället.
- I variablerna *Antal avslutningsstrategier* och *Antal frågestrategier* analyserades totala antalet av varje strategi som användes inom varje uppgift. Andra strategier förekom också under testningen men räknades ej då dessa förekom i ringa grad. De strategier som uppvisades men som ej räknades var: fonologisk prompting (testledaren ger ordets första fonem), visuell prompting (testledaren visar ett ord, exempelvis klipper med fingrarna), direkt uppmaning (testledaren ger en direkt uppmaning till att säga ordet) eller morfologisk prompting (testledaren ger ordets grundform).

#### 4.4 Reliabilitet

Ett barn ur varje grupp (12,5% av materialet) transkriberades, tidsattes och ordräknades av en oberoende bedömare som verkar under landstingets sekretess, dock ej logoped. Reliabilitet räknades i procentuell överensstämmelse för antal svar, antal eliciteringsförsök, antal avslutningsstrategi i första eliciteringen samt antal ord i första eliciteringen och totalt antal ord per struktur (presens, preteritum och nonverb). Det vill säga jag gjorde en jämförelse mellan alla variabler som ej var tidsbestämda. Överensstämmelsen var för samtliga variabler hög (> 95 %). För de två tidsvariablerna räknades Pearson r mellan de båda bedömarna. Den var 1,0 ( $p < 0,001$ ) för första svarstid och 0,97 ( $p < 0,001$ ) för total tid. Den genomsnittliga skillnaden mellan de båda bedömningarna var 0,23 sekunder för första svarstid och 0,98 sekunder för total tid.

### 5. RESULTAT

För att undersöka samtliga variabler (tidsaspekt, testledarens talmängd och eliciteringsstrategier) gjordes en blandad ANOVA med jämförelse mellan grupp (SLI och kontroller) som mellanindividsvariabel och typ av verbform (presens, preteritum eller nonverb) som inomindividsvariabel. Jag har även reflekterat över vad som kan ha påverkat variablerna och ger exempel från transkriptionerna utifrån detta. I exemplen är testledaren markerad med L, barnet med B. I de fall testledaren säger barnets namn har detta ersatts med XXX. För att undersöka samband mellan de olika variablerna och testen och mellan variablerna och barnets andel svar som för Hansson m.fl. (2003) betraktats som bedömbara, MLU och resultat på SIT användes Pearson r.

## 5.1 Tidsaspekter

Vad gäller tiden från frågans avslut till barnets *första svar* visade analysen ingen signifikant skillnad för grupp, och inte heller skillnad beroende på typ av verbform (se tabell 3). Det fanns heller ingen signifikant interaktion mellan grupp och typ av verbform. Detta visar att grupperna inte skilde sig i svarstid vad gäller hur lång tid som förflöt innan första svaret samt att svarstiden inte heller påverkades av verbtypen.

Variabeln *total tid* visade inte heller signifikanta effekter för vare sig grupp eller typ av verbform (se tabell 3). Det fanns heller ingen signifikant interaktion mellan grupp och typ av verbform. Detta visar att varken grupperna eller typ av verbform skiljer sig åt då det gäller total tidsåtgång.

Tabell 3. Medelvärden (M) och standardavvikelser (SD) för tidsvariablerna för de båda grupperna och totalvärdet av bägge grupperna och de olika strukturerna. Enhet är angivet i sekunder.

Variabel		SLI	Kontroller	Total
<b>Första svarstid presens</b>				
	M	2,48	2,46	2,47
	SD	1,09	1,33	1,20
<b>Första svarstid preteritum</b>				
	M	2,91	3,02	2,97
	SD	1,18	0,93	1,02
<b>Första svarstid nonverb</b>				
	M	3,64	2,04	2,78
	SD	3,09	1,07	2,31
<b>Totaltid per uppgift presens</b>				
	M	26,33	16,43	21,05
	SD	26,28	3,08	18,08
<b>Totaltid per uppgift preteritum</b>				
	M	19,19	16,49	17,76
	SD	4,02	5,30	4,79
<b>Totaltid per uppgift nonverb</b>				
	M	22,21	18,19	20,07
	SD	4,29	7,70	6,47

Vid en detaljanalys av vad som kunde påverka svarstiden framkom flera olika möjliga faktorer, som förekom i bägge grupperna. Ibland hände det t.ex. att testledaren lockade barnet till att säga målordet igen. Då kunde man se följande förlopp i presensuppgiften där målordet är *rider* (exempel 1).

### Exempel 1:

L – Titta farbrorn kör bil och tanten...

B – Åker hästen

L – Vad het vad heter det när man... vad gör hon för någonting...

B – Rider

L – Just det vad rider hon... så farbrorn åker bil och tanten...

B – Åker rider



I andra fall råkade testledaren elicitera fram fel form från början vilket också gjorde att det tog längre tid. Detta exempel är från preteritumuppgiften där målordet är *byggde* (exempel 2).

**Exempel 2:**

*B - Vad gjorde dom där nere, vad gjorde dom där nere*

*L - Ja vänta får du se*

*B - Dom hopp, titta dom har skrivit där*

*L - Ja, jag tror att Kalle säger högre, högre... för vad vill han att papp vad ville han att pappa skulle göra, det var ett stort sandlott som de hade...*

*B - Byggt*

*L - Ja... och då ville han att... medan de höll på med detta så ville han att pappa skulle göra högre, högre... och vad gjorde pappa då, jo han...*

*B - Fygde?*

*L - Han gjorde det, han...*

*B - Såå högre (visar?)*

*L - Mmm, ja där stänker han, där stänkte han och där sparkade han boll och då...*

*B - Gjorde han torn*

*L - Gjorde han torn ja, vad säger man när man gör ett torn... han, han gjorde ett torn, han han by...*

*B - Byggde torn*

En annan företeelse som förekom i bägge grupperna var att frågan missuppfattades och fick förklaras om, vilket också kan ha påverkat tiden (exempel 3):

**Exempel 3:**

*L - Och så var det på sommaren och himlen var blå och solen ...*

*B - Var gul*

*L - Den var vad gjorde den för nåt... den... man brukar säga att solen... det kallas att skina det solen gjorde vad gjorde den den...*

*B - Den skinde*

*L - Mmm det gjorde den*

## 5.2 Barnens svar

I *antal svar* barnet avgett fanns ingen signifikant effekt för grupp, däremot fanns en signifikant skillnad för typ av verbform,  $F(2,12)=4,785$ ,  $p=0,03$ . Effekten var mycket stor (0,681). Skillnaden bestod i att i presensuppgifterna ( $M=1,6$ ) gav barnen fler svar än i preteritumuppgifterna ( $M=1,5$ ) och nonverbsuppgifterna ( $M=1,3$ ). I presens gavs 396 svar på sammanlagt 235 uppgifter, i preteritum gavs 602 svar på sammanlagt 399 uppgifter och i nonverbstest gavs 227 svar på sammanlagt 146 uppgifter.

Vid en närmare analys om vad som kunde ha påverkat antal svar barnen gav kunde man t.ex. ibland se att testledaren ansåg att barnet ej kunde svara på det efterfrågade ordet och avslutade eliciteringen innan svar gavs, se exempel 4 (där målordet är *sjöng*):

**Exempel 4:**

*L - Och vad gjorde mamma och Kalle jo dom (lalalala)... vad gjorde dom dom... (sjunger vi gratulera)... vad gjorde dom... dom sjöng*

### 5.3 Testledarens talmängd

Den första analysen gällande testledarens talmängd var *totala antal eliciteringar* per uppgift (se tabell 4). Här visade analysen inte några signifikanta effekter för vare sig grupp eller typ av verbform. Det fanns heller ingen signifikant interaktion mellan grupp och typ av verbform.

Vid en närmare analys framgick att antal eliciteringar mellan olika tillfällen och olika testledare skilde sig åt. Det fanns tillfällen då testledaren använde få eliciteringar (se exempel 4 ovan) och det fanns tillfällen då testledaren använde sig av många eliciteringar på en uppgift utan att få svar från barnet. Se exempel 2 ovan och exempel 5 nedan:

**Exempel 5:**

*L - Och titta här är mamma och Kalle och vet du... mamma och Kalle och här var pappa som fyllde år och här kom här kom mamma och Kalle och dom... och vad så här lät det när dom kom... avbrott (småprat om annat)... då ska du få höra hur det lät när mamma och Kalle kom när pappa fyllde år då lät det så här (sjunger vi gratulerar)... så lät det, vad gjorde dom då... vad gjorde dom... du XXX vad gjorde dom... (sjunger ljudligt) vad gjorde dom... va... men du XXX vad gjorde dom för någonting... kan dom sjunga tycker du...*

*B - Ja*

*L - Ja så det gjorde dom, vad gjorde dom då, dom. Vad gjorde dom, dom... vad gjorde dom, dom. Men du XXX lyssna på mig nu ah, lyssna men vänta lite nu lyssna på mig nu, nu var det mamma och Kalle vad gjorde dom... (sjunger) vad gjorde dom... dom sjö... nej lyssna nu, vad gjorde dom, dom sjö... (sjunger)... jo dom gjorde så, vad gjorde dom då... vad heter det, dom sjöng va... dom sjöng för pappa... (mer småprat om sjunga)*

Tabell 4. Medelvärden (M) och standardavvikelser (SD) för variablerna relaterade till testledarens talmängd för de båda grupperna och totalvärdet i de olika strukturerna. Enhet är angett i antal.

Variabel		SLI	Kontroller	Total
<b>Totalt antal eliciteringar presens</b>				
	M	2,30	2,6	2,46
	SD	0,65	0,85	0,75
<b>Totalt antal eliciteringar preteritum</b>				
	M	2,31	2,38	2,35
	SD	0,50	0,59	0,53
<b>Totalt antal eliciteringar nonverb</b>				
	M	2,17	1,90	2,03
	SD	0,71	0,80	0,74
<b>Antal tillagda ord i första elicitering presens</b>				
	M	1,98	1,74	1,85
	SD	1,47	1,64	1,51
<b>Antal tillagda ord i första elicitering preteritum</b>				
	M	3,02	3,27	3,15
	SD	1,72	1,48	1,54
<b>Antal tillagda ord i första elicitering nonverb</b>				
	M	9,11	5,64	7,26
	SD	8,00	1,90	5,69
<b>Totalt antal ord i eliciteringar presens</b>				
	M	17,03	18,5	17,81
	SD	4,72	4,69	4,60
<b>Totalt antal ord i eliciteringar preteritum</b>				
	M	21,30	21,39	21,35
	SD	5,08	5,81	5,29
<b>Totalt antal ord i eliciteringar nonverb</b>				
	M	32,61	27,19	29,71
	SD	6,73	8,06	7,73

För *Antal ord i första eliciteringen* utöver vad som stod på testblanketten fanns ingen signifikant skillnad mellan grupperna. Däremot fanns en signifikant effekt för typ av verbform.  $F(2,12)=6,798$ ,  $p=0,01$ . Effekten var stor (0,531). Skillnaden bestod av att i presensuppgifterna lades minst antal ( $M=1,9$ ) ord till medan i preteritumuppgifterna ( $M=3,2$ ) och nonverbsuppgifterna ( $M=7,3$ ) lades betydligt fler ord till (se tabell 4).

Vid en närmare granskning kunde man se att i följande uppgifter var det vissa speciella uppgifter som det lades till flest ord i (se tabell 5). Noteras bör att den uppgift med flest antal fler ord än testblanketten i (*stänkte*) är en uppgift som det finns en kort introduktion till på testblanketten, vilket kan ha påverkat antal ord. Det fanns ingen introduktion till någon av de andra uppgifterna på testblanketten.

Tabell 5. Tabellen visar vilka uppgifter flest ord lades till i den första eliciteringen i ordningsföljd efter frekvens.

Typ av verbform	Uppgift
Presens	Spiller, vinner och leker
Preteritum	Stänkte, blåste ut dem, spillde, gömde och smög

Testledarna förtydligade eliciteringen genom att använda fler ord än i ursprungsformuleringen ganska genomgående för både gruppen med SLI och i kontrollgruppen. Flera gånger gjordes en upprepning av föregående elicitering och svar (se exempel 6). Andra tillfällen där ord lades till som förklaring kunde se helt annorlunda ut (se exempel 7).

**Exempel 6:**

**Elicitering 1:**

*Mamma lagade mat och Kalle satt och... (läste)*

**Elicitering 2:**

*Mamma lagade mat Kalle läste en bok och katten den... (åt)*

**Exempel 7:**

*Det här ... här handlar om det var det den som ritade det här var och hälsade på den här familjen och vad gjorde allihop på bilden kan du se vad de gjorde vad gjorde katten, den...*

De uppgifter som innehöll en övergång mellan olika temabilder innefattade en kort information innan man kom till själva frågan, se exempel 8.

**Exempel 8:**

Förhandsinformation *Igår fyllde pappa år. Nu ska vi se vad de gjorde då!*

Elicitering: *Hunden låg och sov och vad gjorde morfar med kaffet, jo han...*

Testledaren gjorde antingen en klar avgränsning mellan information och fråga genom att använda sig av en kort paus (se exempel 9) eller så kunde hon bygga in informationen i eliciteringen direkt utan att pausera mellan förklaring och elicitering (se exempel 10):

**Exempel 9:**

*Igår så fyllde pappa här år och det är hans barn som är Mimmi och Kalle och Nisse och det här är ifrån igår eller möjligtvis från somras när han fyllde år, ska vi se vad de gjorde då... (paus med tydlig inandning inför eliciteringen) jo hunden låg och sov han sover visst jämnt hunden låg och sov och vad gjorde morfar med kaffet jo han...*

**Exempel 10:**

*Titta det här var när pappa fyllde år det var inte storasyster som fyllde år som hemma hos er utan det var pappa som fyllde år (mycket kort inandning utan pausering) han fyllde år igår vad gjorde de nu när pappa fyllde år jo hunden låg och sov och vad gjorde morfar med kaffet han...*

Nästa variabel då det gäller testledarens talmängd var *Totala antal ord i eliciteringarna* (se tabell 4) där inga signifikanta effekter visade sig för grupp. Däremot fanns en signifikant effekt för typ av verbform,  $F(2,12)=14,412$ ,  $p=0,001$ . Effekten var stor (0,991). Skillnaden bestod i att i presensuppgiften användes i genomsnitt lägst antal ord för att elicitera ( $M=17,8$ ) medan preteritumuppgifterna ( $M=21,4$ ) och nonverbsuppgifterna ( $M=29,7$ ) hade högre antal ord.

## 5.4 Eliciteringsstrategier

Första variabeln för eliciteringsstrategier var om testledaren använde *den avsedda strategin vid första eliciteringen*, det vill säga avslutningsstrategi (se tabell 6). Ingen signifikant effekt visade sig för grupp. Däremot fanns en signifikant skillnad beroende på verbform,  $F(2,12)=5,029$ ,  $p=0,026$ . Effekten var stor (0,704). Skillnaden bestod i att i presensuppgifterna användes oftare avslutningsstrategi som första elicitering ( $M=0,97$ ) än i preteritumuppgifterna ( $M=0,84$ ) och nonverbsuppgifterna ( $M=0,83$ ). I de två senare ändrades således eliciteringsmetoden oftare. Se exempel 11.1 för bibehållen avslutningsstrategi och exempel 11.2 för omgjord elicitering till direkt frågestrategi i samma uppgift:

### Exempel 11.1:

"Hunden låg och sov och vad gjorde morfar med kaffet jo han...". (målord är: *drack det*)

### Exempel 11.2:

"Hunden låg och sov och morfar ser du vad han gjorde?" (målord är: *drack det*)

Tabell 6. Medelvärden (M) och standardavvikelser (SD) för variablerna relaterade till eliciteringsstrategier för de båda grupperna, totalvärde och de olika strukturerna.

Variabel		SLI	Kontroller	Total
<b>Avslutningsstrategi i första eliciteringen presens</b>				
	M	0,96	0,98	0,97
	SD	0,05	0,05	0,05
<b>Avslutningsstrategi i första eliciteringen preteritum</b>				
	M	0,82	0,85	0,84
	SD	0,22	0,19	0,20
<b>Avslutningsstrategi i första eliciteringen nonverb</b>				
	M	0,76	0,89	0,83
	SD	0,23	0,17	0,20
<b>Antal avslutningsstrategier presens</b>				
	M	1,82	1,88	1,85
	SD	0,38	0,53	0,45
<b>Antal avslutningsstrategier preteritum</b>				
	M	1,41	1,63	1,52
	SD	0,41	0,31	0,37
<b>Antal frågestrategier presens</b>				
	M	0,58	0,40	0,49
	SD	0,56	0,27	0,43
<b>Antal frågestrategier preteritum</b>				
	M	0,83	0,47	0,65
	SD	0,89	0,59	0,75

Nästa variabel var *totala antalet avslutningsstrategier* per uppgift där en jämförelse (endast presens och preteritum) mellan grupperna inte visade någon signifikant skillnad (se tabell 6). Däremot fanns en signifikant effekt för typ av verbform,  $F(1,14)=6,435$ ,  $p=0,024$ . Effekten var stor (0,315). Skillnaden bestod i att i presensuppgiften användes oftare avslutningsstrategier ( $M=1,8$ ) än i preteritumuppgiften ( $M=1,5$ ).

För *totala antalet frågestrategier* per uppgift fanns ingen signifikant effekt för vare sig grupp eller typ av verbform (se tabell 6). För presensuppgifterna användes frågestrategier 70 gånger för gruppen med SLI (172 i preteritum) och 48 gånger i kontrollgruppen (97 i preteritum). Sammanlagt för grupperna var detta 21,03% av den totala summan av alla eliciteringar i presens och 29,83% i preteritum. Flest frågestrategier användes i uppgiften som eliciterade *hör* i presens och *byggde* i preteritum för bägge grupperna.

## 5.5 Korrelationsanalys

Eftersom inga gruppskillnader fanns gjordes korrelationsanalyser för gruppen som helhet ( $n=16$ ). För samtliga variabler gjordes en korrelationsanalys med Pearson  $r$ , för att se om det fanns några relationer mellan barnens MLU, resultat på SIT samt hur många bedömbara svar de gett på respektive test och tid, antal svar, antal ord samt antal eliciteringar. Korrelationsanalys gjordes också mellan de olika tids- och eliciteringsvariablerna för var och en av de tre verbtesten.

### 5.5.1 MLU, SIT och procentandel bedömbara svar

Korrelationsanalysen visade en stark och signifikant korrelation mellan MLU och barnens andel bedömbara svar i presens,  $r=0,64$  ( $p=0,008$ ) och mellan MLU och antal svar per uppgift i preteritum,  $r=0,51$  ( $p=0,044$ ).

SIT korrelerade signifikant endast med procentandel bedömbara svar i presens,  $r=0,75$  ( $p=0,001$ ).

Andel bedömbara svar i preteritum korrelerade signifikant med: tid för första svar  $r=-0,71$  ( $p=0,002$ ), total tid  $r=-0,60$  ( $p=0,014$ ), totalt antal eliciteringar  $r=-0,64$  ( $p=0,008$ ) antal ord i första eliciteringen  $r=-0,64$  ( $p=0,007$ ), samt i totala antal ord i eliciteringarna  $r=-0,60$  ( $p=0,014$ ). Noteras bör att alla dessa korrelationer är negativa. Det gick alltså snabbare och krävde färre eliciteringar när barnen kunde ge en högre andel bedömbara svar.

### 5.5.2 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i presenstestet

Alla signifikanta korrelationer visas i tabell 7. Korrelationsanalysen visade en stark positiv korrelation mellan *Första svarstiden* och *Antal svar* i presens. Vidare kunde även ses att *Tid för första svar* korrelerade med *Antal avslutningsstrategier* i presens, och den *Totala tiden* hade en stark negativ korrelation till *Avslutningsstrategi i första eliciteringen*.

*Antal svar* från barnet korrelerade positivt med *Totalt antal eliciteringar* och *Totalt antal ord i eliciteringarna* samt med *Totalt antal svar i nonverbstestet*. En signifikant positiv korrelation kunde ses mellan *Totalt antal eliciteringar* och *Totalt antal avslutningsstrategier* i presenstestet. Vidare fanns även en stark positiv korrelation visades mellan *Totalt antal ord i eliciteringarna* och *Totalt antal frågestrategier*.

Tabell 7. Korrelationer för presenstestet.

Variabel	Variabel	r	p-nivå
Första svarstid	Antal svar	0,55	0,028
	Antal avslutningsstrategi	0,87	0,000
Total tid	Avslutningsstrategi i första elicitering	-0,56	0,023
Antal svar	Totalt antal eliciteringar	0,83	0,000
	Totalt antal ord i eliciteringarna	0,70	0,003
	Antal svar nonverb	0,53	0,044
Totalt antal eliciteringar	Totalt antal avslutningsstrategier	0,84	0,000
Totalt antal ord i eliciteringarna	Totalt antal frågestrategi	0,89	0,000

### 5.5.3 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i preteritumtestet

Alla signifikanta korrelationer för preteritumtestet visas i tabell 8. Inom preteritumtestet fanns en stark positiv korrelation mellan *Totala tiden* och *Antal frågestrategier* respektive *Totalt antal eliciteringar*.

Vidare visade analysen en signifikant positiv korrelation mellan *Antal svar* och *Avslutningsstrategi i första eliciteringen*, och en negativ korrelation mellan *Antal svar* och *Antal frågestrategier*.

Det fanns en stark positiv korrelation mellan *Totalt antal eliciteringar* och *Antal ord i första eliciteringen* och en stark negativ korrelation *Totalt antal eliciteringar* och antal *Avslutningsstrategi i första eliciteringen*.

*Antal ord i första eliciteringen* korrelerade positivt med *Antal frågestrategier* och negativt med *Avslutningsstrategi i första eliciteringen*.

*Totalt antal ord i eliciteringarna*, slutligen, korrelerade starkt positivt med *Antal frågestrategier* och starkt positivt med *Avslutningsstrategi i första eliciteringen*.

Tabell 8. Korrelationer för preteritum.

Variabel	Variabel	r =	p-nivå
Total tid	Antal frågestrategier	0,85	0,000
	Totalt antal eliciteringar	0,85	0,000
Antal svar	Avslutningsstrategi i första elicitering	0,65	0,006
	Antal frågestrategier	-0,50	0,047
Totalt antal eliciteringar	Antal ord i första elicitering	0,73	0,001
	Avslutningsstrategi i första elicitering	-0,76	0,001
Antal ord i första elicitering	Antal frågestrategier	0,74	0,001
	Avslutningsstrategi i första elicitering	-0,68	0,004
Totalt antal ord i eliciteringarna	Antal frågestrategier	0,94	0,000
	Avslutningsstrategi i första elicitering	-0,80	0,000

### 5.5.4 Samband mellan tids- och eliciteringsvariabler i nonverbstestet

Analysen visade starka korrelationer mellan *Total tid* och *Totalt antal eliciteringar* respektive *Totalt antal ord i eliciteringarna*. *Totalt antal eliciteringar* korrelerade vidare med *Antal svar*. Som nämndes ovan korrelerade *Antal svar* på nonverbstestet med *Antal svar* i presenstestet (se tabell 9).

Tabell 9. Korrelationer för nonverb.

Variabel	Variabel	r =	p-nivå
Total tid	Totalt antal eliciteringar	0,87	0,000
	Totalt antal ord i eliciteringarna	0,87	0,000
Totalt antal eliciteringar	Antal svar	0,49	0,067
Antal svar	Antal svar presens	0,53	0,044

## 6. DISKUSSION

### 6.1 Metoddiskussion

Antalet deltagare i studien var litet, bara åtta i varje grupp. Med ett större urval av barn hade resultaten eventuellt varit statistiskt säkrare. Barnens ålder i grupperna var också en viktig faktor. De flesta av barnen i kontrollgruppen var kring eller under tre år. Bl.a. Lust m.fl. (1987) menar att det är i regel inte förrän efter tre års ålder som barn börjar kunna medverka väl i en testsituation. Om barnen med SLI och därmed också MLU-kontrollerna hade varit äldre kanske gruppskillnader hade funnits.

Att auditivt avlyssna färdiginspelade testsituationer med testmaterial som man ej sett eller använt innan, visade sig i stort vara ett fungerande förfarande, eftersom man då har ett klart utanförperspektiv. Men det fanns även nackdelar med detta. Ibland var det svårt att urskilja vad som diskuterades och om det som sades verkligen hörde till uppgiften, speciellt när totala tiden skulle mätas. Transkription utifrån ljudband har vissa begränsningar eftersom även icke-verbala stimuli kan vara av relevans. Till exempel förekom visuella eliciteringar som att *springer* visades med springande fingrar på bordsskivan eller *klipper* visades med fingrarna.



Testningarna genomfördes av fyra olika logoped, vilket minskar risken för att personlig stil påverkat resultaten allt för mycket. Att använda flera olika testledare ger förhoppningsvis en bra översikt över hur olika testutförare använder eliciteringar i liknande testsituation. Arbetet syftade inte till att jämföra testledarna utan analysera deras beteende i testsituationen med fokus på testsituationens struktur, testledarens framställningssätt i allmänhet och vad det har för konsekvenser. Enligt Muma (1978) betar sig inte testare likadant i alla testsituationer. En ytterligare fördel med materialet är att ingen av testarna visste att själva skeendet i testsituationen skulle komma att analyseras.

## 6.2 Resultat

För att besvara frågeställningen om det är svårare att elicitera fram ett svar från barn med språkstörning jämfört med språkmatchade kontroller, gjordes analyser för att se om det skiljde mellan grupperna. Samtidigt undersöktes också om det hade någon betydelse vilken typ av verbform (presens, preteritum och nonverb) som eliciterades. För att besvara frågeställningen om barnets språkliga förmåga vad gäller produktion och språkförståelse påverkar hur svårt det är att elicitera verbformerna gjordes korrelationsanalyser.

### 6.2.1 Jämförelser mellan grupperna och mellan de olika verbtesten

Den första variabeln var tiden från testledaren givit första eliciteringen till första svar som avgavs av barnet. Grupperna skilde sig inte åt och inte heller typen av verbform påverkade deras svarstid. Detta kan visa på att uppgifterna är lika lätta eller svåra för båda grupperna. Men, det kan också betyda att det har med svarandet i sig själv att göra, det vill säga att avge ett svar vare sig det är rätt eller fe, tar i genomsnitt samma tid oavsett svårighetsgrad på uppgift för bägge grupperna.

Nästa tidsaspekt var den *totala tiden* det tog för varje uppgift. Inga signifikanta skillnader förelåg här heller, vare sig mellan grupperna eller mellan typ av verbform. Vid närmare granskning visade det sig att den totala tiden i presens inte verkade enbart användas för elicitering på samma sätt som den gjorde i preteritum och nonsensorden för barnen med SLI. Detta kan vara en följd av att preteritum- och nonverbstesten var svårare att elicitera fram ett svar i. Då det fanns en viss skillnad i totala tiden som gick åt för barnen med SLI, kan man anta att tiden i presenstestet användes till prat runt bilderna och inte, som i preteritum till att göra fler eliciteringar.

Att det inte fanns skillnader i tidsåtgång mellan barnen med SLI och de MLU-matchade kontrollerna är sannolikt inte i konflikt med "the general slowing hypothesis" (Kail, 1994), eftersom den utarbetats med utgångspunkt från skillnader mellan barn med SLI och åldersmatchade kontroller.

Nästa variabel var *antal svar* barnet avgett. Inte heller här fanns någon signifikant skillnad mellan grupperna. Däremot spelade typ av verbform en roll. Resultaten visar att på den enklare strukturen presens avgav barnet totalt fler svar än på den svårare strukturen preteritum. Ett tecken på att presensstrukturen var lättare att elicitera var att det visade sig att i presens var antalet eliciteringar inte högre än antalet svar barnet gav. I både preteritum- och

nonverbstesten översteg antalet eliciteringar barnets antal svar. Resultaten visar således att det i presens gick lättare att elicitera fram ett svar och att det oftare förekom att barnet inte svarade på ett eliciteringsförsök i de svårare strukturerna.

Frågornas uppbyggnad och struktur kan till viss del ha påverkat det antal svar barnen gav. Uppbyggnaden av frågorna följde samma mönster i bägge testen med avslutningsstrategi som mönster för elicitering. Innehållet i frågorna kan ha påverkat barnens svar på olika sätt exempelvis att barnet ej använde målordet i sitt vardagsspråk. En annan inverkan var att testledarna inte var konsekventa i sina bedömningar. Exempelvis i uppgiften *Sara äter ordentligt men Nisse...* (målord är *spiller*) försökte ibland vissa testledare elicitera fram målordet även om barnet använt sig av annat liknande ord, som *kladdar* eller *smutsar ner sig*. Andra testledare ansåg *kladdar* som ett relevant svar och gick vidare till nästa uppgift. Detta påverkade också antal svar barnet gav. I just denna uppgift, *spiller*, var det endast ett barn som gav ett accepterat svar direkt, och då kanske man kan dra slutsatsen att just det ordet inte används i barnens vardagsspråk så ofta. I nonverbstesten fanns det inga uppgifter där fler än hälften av barnen hade avgav mer än ett svar. Det tycks tyda på att testledaren ofta nöjde sig med ett enda svar, vare sig det var rätt eller fel.

En annan variabel som skulle hjälpa till att besvara frågeställningen om det finns en skillnad i testutförande mellan grupperna och de olika grammatiska strukturerna var *totalt antal eliciteringar*. Den fanns ingen signifikant skillnad mellan vare sig grupp eller typ av verbform. Detta kan tyda på att testledaren inte gjorde skillnad i sitt utförande beroende på grupp eller typ av verbform. Däremot använde Testledarna sig av olika många eliciteringar i olika uppgifterna.

I preteritumtestet, som är den svårare strukturen, svarade barnen inte lika frekvent på eliciteringarna och testledarna försökte få fram ett adekvat svar genom att elicitera mer. Trots detta avslutades nonverbsuppgifterna, som är den mest abstrakta formen av uppgifter, med ett antal eliciteringar som låg nära antalet svar. Förklaringen kan vara att nonverbsuppgifterna kan ha upplevts som så svåra att testledaren gjorde den bedömningen att fortsatt elicitering ej var meningsfull. Vid närmare granskning förekom det ganska frekvent att följande utspelade sig, som i exempel 13:

**Exempel 13:**

L - *Titta den här pojken tycker om och ruga han tycker om och ruga och jag säger till honom rug vad gör han då jo han...*

B - *Blä*

L - *Mmm han ruger*

En annan förklaring kan vara att nonsensuppgifterna var lite annorlunda och barnet kände sig nyfiken på själva bilden eller frågande om målordet de aldrig hört innan, då kunde eliciteringen se ut som i exempel 14:

**Exempel 14:**

L - *Och den här pojken tycker om och glöpa så jag säger till honom glöp så vad gör han han...*

B - *Studsar iväg*

L - *Men du att studsa på det sättet vet du det kallas för och glöpa så man kan också säga att han... glöper mmm han glöper*

*Antal ord i första eliciteringen* utöver de som finns på testblanketten skilde sig inte heller åt mellan grupperna. Däremot fanns tydliga skillnader mellan olika test. Högst antal ord producerades i nonverbsuppgifterna och lägst antal i eliciteringen av presensformer. Detta kan tyda på att testaren anstränger sig mer och att dessa är svårare strukturer är svårare att elicitera. Men även för denna variabel fanns tydliga skillnader mellan uppgifter inom testen. I presens var det speciellt en uppgift, *spiller*, där det lades till ovanligt många ord och det kan bero på att testledaren försökte göra en koppling till barnet själv. Detta gjordes antagligen för att underlätta, exempelvis som i exempel 15:

**Exempel 15:**

*och titta här här är Sara titta hon ät hon är ju stor så hon kan ju äta ordentligt precis som du va men hur är det med bebisen...*

Det verkade också vara så att i den uppgiften ville testledaren gärna ge ett förtydligande om att det förelåg en skillnad i barnens ålder på bilden, vilket skulle kunna vara en extra hjälp i uppgiften som i exempel 16:

**Exempel 16:**

*titta här är det Sara igen och hon äter ju ordentligt för hon är ju stor va men Nisse han är ju så liten så när han äter va vad gör han när han äter...*

Ytterligare en uppgift i presens eliciterades ofta med fler ord än på testblanketten, nämligen målordet *leker*. Detta var den första uppgiften i testet och då kanske det istället beror på att man ville förtydliga testsituationens början.

I preteritum var det framförallt för eliciteringen av *stänkte*, som testledaren lade till flest ord. Denna uppgift hade en kort introduktion vilken ibland vävdes in i frågan. Det var endast denna uppgift bland dem som hade flest ord i första eliciteringen i preteritumtestet som hade en introduktion. Andra orsaker till varför det blev så mycket fler ord i andra uppgifter kan exempelvis vara att man försökte hjälpa genom att ge förklaringar, som i exempel 17:

**Exempel 17:**

*ja just det här var det pappa och Mimmi igen dom satt och och och gjorde olika saker Mimmi hon klistrade och vad gjorde pappa...*

I nonsensuppgifterna kunde man se ett annat mönster, exempelvis som i exempel 18:

**Exempel 18:**

*nu kommer vi till dom här grejerna så får man väl ändå inte göra va vet vet du vad hon vet du vad hon kallar det när hon gör så den flickan jag tror att hon är på en cirkus nästan hon hon tycker om och flipa hon kallar det att flipa hehe (avbrott för dricka vatten) (småprat om annat) den här pojken nej den här flickan det var det hon tycker om här och göra är och flipa så vad gör vad gör hon just här nu då...*

I preteritum, och speciellt i nonverbstestet, visade det sig ofta att testledaren försökte lätta upp testsituationen genom skojiga små inslag om bildernas utförande eller genom andra lättsamma kommentarer.

När det gäller *totalt antal ord* i eliciteringarna var resultaten desamma som för antal ord i första eliciteringen. Det fanns ingen gruppskillnad, men testledaren producerade signifikant fler ord för att elicitera preteritumformer och former av nonverb än för att elicitera presensformer.

Resultaten på de två variablerna som gäller antal ord tyder på att hypotesen om att testledare skulle använda sig av färre ord för att underlätta eliciteringen vid svårare strukturer måste förkastas. Testledarna gör här istället tvärt om och tillför ord för att försöka få fram ett svar från barnen. Detta har betydelse ifall arbetsminnesfaktorer spelar in. I synnerhet om barnet har problem med ordmobilisering kanske hon/han inte kan hålla uppgiften eller modellen i minnet. Detta kan ha påverkats av att det förekom många ord i eliciteringarna vilket även kan ha medfört svårigheter att sortera ut vilket som var det väsentligaste i eliciteringen. Det blir då extra problematiskt att det i den svårare strukturen lades det till väsentligt fler ord än i den lättare.

Skillnader i testutförande mellan grupperna undersöktes också genom variablerna för eliciteringsstrategier. För variabeln *första elicitering* visade sig inga signifikanta effekter för grupp men däremot en stark signifikans för typ verbform. Resultaten visade att testledarna ändrade sin första elicitering oftare i preteritum jämfört med i presens. Detta kunde bero på att testledaren visste att strukturen var svårare för barnet och att de gjorde det för att underlätta. Kanske ändrades strategi då man även lade till fler ord i eliciteringen. En orsak till detta kanske var att testledaren fokuserade så mycket på att försöka förklara mer än vad den föreslagna eliciteringen gjorde så hon tappade bort eliciteringen i slutet av meningen, som i exempel 19:

**Exempel 19:**

*och sen var det så ser du titta här på Kalle ser du att han har någonting bakom ryggen där, han han hade en paket bakom ryggen och så ville han inte att pappa skulle se det så han hade det bakom ryggen så vad gjorde han med paketet då...*

Resultaten för *totala antal avslutningsstrategier* visade inte heller någon signifikant skillnad mellan grupperna. Däremot fanns även här en signifikant effekt för typ av verbform. Skillnaden bestod i att avslutningsstrategi förekom oftare i presens- än i preteritumtestet. Detta kan visa att om testledaren påbörjat en uppgift med en avslutningsstrategi (den föreslagna strategin) så kanske hon tenderar att behålla den strategin. Men mera sannolikt är att det beror på att inga fler eliciteringar behövdes eftersom barnen oftast svarade acceptabelt på första eliciteringen i presens.

Testledarna var inte konsekventa under samma testning och använde olika strategier. Inte en enda av testledarna höll sig genomgående till den avsedda eliciteringsformen. En fråga som blir aktuell är ifall testledarna omedvetet förändrar sina eliciteringar, eller om det är ett resultat av erfarenhet från tidigare testningar av svårare strukturer. Preteritum och nonverb är svårare språkliga strukturer och testledarna ändrar då sitt sätt att elicitera. Det stämmer med Muma (1978) som menar att testledare utför och bedömer inte samma sak på samma sätt varje gång.

## 6.2.2 Analys av samband

De flesta barn hade åldersadekvat språkförståelse och den verkade inte påverka hur svårt det var att elicitera någon av verbformerna. En annan möjlig förklaring till att resultatet på SIT inte korrelerade med tids- och eliciteringsvariablerna kan vara att speciellt inom gruppen med SLI varierar förhållandet mellan förståelse och produktion, liksom den lexikala förmågan (Leonard, 1996). Det kan också vara av intresse att vissa uppgifter i sig inte var lätta att förstå. Det fanns till och med en uppgift som nästan uppmanade till direkta fel, vilket också påverkade den totala tiden. Denna uppgift finns i preteritumtestet där målordet är *sken*: - *Och det var på sommaren, himlen var blå och solen...* Strukturen i denna uppgift är en direkt uppmaning till ett helt annat svar. Här har man gett en ledtråd om att det är ett adjektiv som efterfrågas, *himlen var blå*, och sedan försöker man få fram ett verb, att solen *gjorde något*, men detta framgår inte av uppgiften.

Resultaten från denna studie visar inte på ett direkt samband mellan barnets expressiva språkliga nivå verkar och hur testningen fortlöper, eftersom det inte heller fanns någon korrelation mellan tids- och eliciteringsvariablerna och MLU. Om man relaterar resultaten från denna studie till resultaten från Grenner m.fl. (2004), som visade att testning av jämnåriga barn med normal språkutveckling och barn med SLI skiljde sig, förefaller det ändå rimligt att anta att språklig nivå inverkar. Barnen med SLI skiljer sig ju huvudsakligen från dessa när det gäller språkliga, och inte kognitiva förmågor. Men samtidigt måste det finnas en ålders- och mognadsfaktor som interagerar med den språkliga förmågan, med tanke på att barn under 3 år har svårt att delta i formell grammatisk testning (McDaniel m.fl., Lust m.fl., 1996).

Däremot korrelerade flera av tids- och eliciteringsvariablerna med andelen bedömbara svar som barnen gett (dvs. svar som kunde användas i analysen av användning av verbböjningar i Hansson m.fl. 2003). De korrelationer som fanns tyder på att när det tog längre tid, krävde fler eliciteringar och testledaren producerade fler ord så gav barnet färre bedömbara svar.

När det gäller korrelationer mellan de olika tids- och eliciteringsvariablerna fanns sådana nästan uteslutande inom test och det var inte riktig samma samband i de olika testen. Många korrelationer var närmast självklara och handlade om att det tar längre tid när man eliciterar flera gånger och yttrar fler ord. Men vissa korrelationer hade större intresse. Det visade sig t.ex. att testledarens *totala antal eliciteringar* korrelerade signifikant med *antal svar* i presenstestet, men inte i preteritum- och nonverbstesten. Detta kan vara en följd av att strukturen presens var enklare och barnen svarade på alla eliciteringar, oftast på den första. Korrelationen mellan *totala antalet eliciteringar* och *antal ord i första eliciteringen* i preteritumtestet tyder på att det inte lönar sig att lägga till fler ord i första eliciteringen. Det verkar således inte hjälpa barnet att man ändrar om en elicitering genom att lägga till fler ord, snarare tvärtom.

Av speciellt intresse är korrelationerna som gäller avslutnings- och frågestrategi. De ger det samlade intrycket att avslutningsstrategi fungerar snabbare och genererar färre ord än frågestrategi. Detta är i överensstämmelse med Lee (1970) som menar att avslutningsstrategi är en mycket effektiv och användbar strategi.

Trots att det går emot den första hypotesen ger avsaknaden av gruppskillnader för tidsåtgång och talmängd och trots att inga korrelationer fanns till språkförståelse eller

språkproduktionsförmåga, ger studien upphov till intressanta funderingar när det gäller bakomliggande faktorer. Sannolikt är det så att ingen enskild faktor kan förklara hela variationen. Hur en grammatiktestning fungerar beror på en interaktion mellan många olika egenskaper hos barnet som ålder, mognad, kognitiv förmåga, språkförståelse, pragmatik, lexikon och grammatikproduktion samt faktorer i testsituationen som vilken struktur som testas, vilka eliciteringsstrategier som används och hur mycket testledaren pratar.

## 7. SLUTSATSER

Min första hypotes gällde gruppskillnad och påverkan av verbtyp: det tar längre tid och kräver fler eliciteringar för att få fram ett svar från barn med SLI jämfört med MLU-kontroller och i en svårare grammatisk struktur jämfört med en enklare. Resultaten tyder inte på att det tar längre tid och kräver fler eliciteringar för att få fram ett svar från barn med SLI än från MLU-matchade kontroller. Ingen variabel visade signifikanta gruppskillnader. Det tog lika lång tid och krävde lika många och samma typ av eliciteringar. Därför kan den första hypotesen förkastas. Istället blir en slutsats att det fungerar likadant att testa ett barn med SLI som ett yngre barn med normal språkutveckling i de åldersgrupper som testats här. Detta skulle tyda på att språklig förmåga är mera avgörande än ålder för hur testningen fungerar. Detta motsägs i viss mån av det faktum att vare sig barnens MLU eller språkförståelse verkade påverka hur testningen fungerade.

Med utgångspunkt från egen erfarenhet av grav språkstörning tillkom den andra hypotesen: Testledare använder sig av färre ord för att underlätta elicitering av svårare struktur. Svårighetsgraden i den grammatiska struktur som eliciteras verkar påverka framför allt hur mycket testledare pratar. Testledarna producerar fler ord vid testning av preteritumformer och former av nonverb än vid testning av presensformer. Den andra hypotesen, att testledare använder färre ord för att underlätta elicitering av svårare strukturer måste således förkastas. Däremot tyder resultaten på att det inte lönar sig att prata mer i eliciteringarna för att få fram ett bedömbart svar från barn. Muma (1978) pekar på att eftersom individer är så olika är säkra resultat svåra att uppnå i test. Förmodligen är dessutom den interindividuelle variationen extra stor i kliniska populationer.

Resultaten från denna studie kan vara av värde att ha i tankarna även när man tolkar resultatet från ett strikt standardiserat språktest som t.ex. Gramba (Hansson & Nettelblatt, 2004) där antalet eliciteringar är begränsat till två. Eftersom det verkar som om fler eliciteringar och mera kringprat är av begränsat värde för att få barnet att producera en tänkt struktur påverkar sannolikt inte begränsningen resultatet så mycket som man skulle kunna tro.

Min undersökning visar att det finns flera intressanta aspekter i en testsituation som handlar om själva utförandet och som inte har att göra med om barnet svarar korrekt eller ej. Den kan förhoppningsvis resultera i större insikt i testning i termer av process, inte bara produkt (Muma, 1978; Uzgiris m.fl. 1975). Fortsatt utforskning av detta område, helst i större studier som omfattar fler barn och där man tittar på ytterligare aspekter skulle vara intressanta. Exempelvis skulle det vara intressant med itemanalys, för att undersöka närmare vilken utformning av uppgifter som fungerar bäst och vad som verkar försvårande. Det hade också varit intressant att undersöka andra typer av strukturer än verbformer.

Som avslutning vill jag citera en mening från Muma (1978: 213) som ger en samlad bild av mina erfarenheter och tankar: *I intend to be subjective but disciplined in clinical assessment.*

## TACK

- » Ett varmt tack vill jag främst ge till min handledare Kristina Hansson för hjälp med val av uppsatsämne, tillhandahållande av material för transkription, strukturell balans i frågeställningarna och i arbetets struktur, samt ett bra samarbete.
- » Ett stort tack även till min vän som utförde ett bra arbete med reliabiliteten, genom att transkribera, ta tid och räkna ord. Du gjorde att arbetet fick en statistisk säkerhet och jag är mycket tacksam.
- » Till min närmaste omgivning som har stöttat mig under arbetets gång.
- » Ett tack vill jag även ge till mina kurskamrater Emily, Corinna och Kerstin. Ni gjorde ett mycket spännande empiriskt arbete som fick mig att tänka i andra banor runt en testsituation.
- » Tack även till min kurskamrat Irmeli som var med om att strukturera upp arbetets grundfrågor och välja ut vilka variabler som inriktningen skulle ske mot.

## REFERENSER

- Bellugi, U. 1971. *Simplification in children's language*. I: R. Huxley & E. Ingram (Utg.), *Language acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press, ss. 95-119.
- Berko, J. 1958. The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bishop, D. 1997. *Uncommon Understanding, Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Bloom, L., Hood, L., & Lightbown, P. 1974. Imitation in language development: If, when and why. *Cognitive psychology*, 6, 380-420.
- Clark, H., & Clark, E. V. 1977. *Psychology and language: An introduction to psycholinguistic*. NY: Harcourt, Brace Jovanovich.
- Clark, H. 1973. Space, time, semantics and the child. I: T. Moore (utg.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, ss. 27-63.
- Ege, B. 1984. *Ringstedmaterialet. En procedure til undersøgelse af brns realiserbare sprog*. Herning: Special-paedagogisk forlag AS.
- Grenner, E., Krüssenberg C., & Skoog, K. 2004. Tidsåtgång för elicitering av testsvår från barn med språkstörning och åldersmatchade kontroller. Empiriskt arbete i logopedi. Institutionen för logopedi, foniatric och audiologi, Lunds Universitet.
- Hansson, K. 1997. Early Swedish verb morphology. I: W. Dressler (utg), *Studies in Pre- and Protomorphology*. Vienna: Austrian Academy of Sciences, ss. 73-82.
- Hansson, K. 2003. Att bedöma barns språk och kommunikation. I: L. Bjar & C. Liberg (utg), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, ss. 195-214.
- Hansson, K., & Leonard, L. 2003. The use and productivity of verb morphology in specific language impairment: An examination of Swedish. *Linguistics*, 41, 351-379.
- Hansson, K., & Nettelbladt, U. 1995. Grammatical characteristics of Swedish children with SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 589-598.
- Hansson, K., & Nettelbladt, U. 2004. *GRAMBA - Grammatiktest för barn*. Malmö: Pedagogisk Design.
- Hansson, K., Nettelbladt, U., & Leonard, L. 2000. Specific Language Impairment in Swedish: The Status of Verb Morphology and Word Order. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 848-864.
- Hellquist, B. 1984. *Fonemtest*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Hellquist, B. 1989. *Språkligt impressivt Test "SIT"*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.



- Holmberg, E., & Bergström, A. 1996. *ORIS*. Löddeköpinge: Pedagogisk Design.
- Holmberg, E., & Stenkvist, H. 1983. *Nya Lundamaterialet*. Malmö: Utbildningsproduktion AB.
- Kail, R. 1994. A method of studying the generalized slowing hypothesis in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 418-421.
- Katz, W. F., Curtiss, S., & Tallal, P. 1992. Rapid automatized naming and gesture by normal and language-impaired children. *Brain and Language*, 43, 623-641.
- Lee, L. 1970. A screening test for syntax development. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 35, 103-112.
- Leissner, I., Nilsson, B., Nyström, G., & Wastesson, B. 1962. *Leiters Klosstest*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Leonard, L. 1991. Morphological deficits in specific language impairment. Research project. Grant 5 R01 DC 00-458, National Institutes on Deafness and Other Communication Disorders.
- Leonard, L. 1996. Assessing morphosyntax in clinical settings. In: McDaniel D, McKee C, Smith Cairns H, editors. *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, ss. 287-302.
- Leonard, L., Nippold, M., Kail, R., & Hale, C. 1983. Picture naming in language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 26, 609-615.
- Lust, B., Chien, Y-C., & Flynn, S. 1987. What children know: Methods for the study of first language acquisition. I: B. Lust (utg.), *Studies in the acquisition of anaphora. Vol. 2, Applying the constraints*. Dordrecht: Reidel.
- Lust, B., Flynn, S., & Foley, C. 1996. What Children Know about What They Say: Elicited Imitation as a Research Method for Assessing Children's Syntax. I: D. McDaniel, C. McKee & H. Smith Cairns (utg), *Methods for assessing children's syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, ss. 287-302.
- Lyytinen, P. 1987. Cognitive skills and Finnish Language inflections. *Scandinavian Journal of Psychology*, 28, 302-312.
- Maratsos, M. 1979. How to get from words to sentences. I: D. Aronson & R. Rieber (utg.), *Psycholinguistic research: Implications and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, ss. 285-356.
- Menn, L., & Ratner, N. 2000 (eds.) *Methods for studying language production*. Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, 1, 1-23.
- McDaniel, D., & Smith Cairns, H. 1996. Eliciting Judgment of Grammaticality and reference. McDaniel, D., McKee, C., & Smith Cairns, H. (utg), *Methods for Assessing Children's syntax*. The Cambridge, Massachusetts London. MIT Press, ss. 233-254.

Miller, A., Kail, R., & Leonard, L. 2001. Speed of Processing in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 416-433.

Muma, R., J. 1978. *Language Handbook, Concepts, Assessment, Intervention*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Nettelbladt, U. 1996. Hur undersöker man språklig och kommunikativ förmåga hos barn? Erfarenheter från logopedisk forskning. I: Linnarud, M. (red.) *Språk- utvärderings test*. Uppsala: ASLA, Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap s. 83-93.

Perez Pereira, M. 1989. The acquisition of morphemes: Some evidence from Spanish. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 289-312.

Plunkett, K., & Strömqvist, S. 1990. The acquisition of Scandinavian languages. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics, No. 59.

Ramer, A., & Rees, N. 1973. Selected aspects of the development of English morphology of black American children of low socioeconomic background. *Journal of Speech and Hearing Research*, 16, 569-577.

Sininger, Y., Klatzky, R. & Kirchner, D. 1989. Memory-scanning speed in language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 289-297.

Slobin, D. 1973. Introduction to inflections: English. I: C. Ferguson & D. Slobin (utg.) *Studies of child language development*. NY: Holt, Rinehart & Winston, ss. 209-211.

Uzgiris, I. & Hunt, J. 1975. *Assessment in infancy: ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.

Van der Lely, H.K.J., & Dewart. 1986. Sentence comprehension strategies in specifically language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 55, 101-117.

Wiig, E., Semel, E., & Crouse, M. 1967. The use of English morphology by high-risk and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 6, 457-465.

Wood, J. 1985. Morphology and reading comprehension in young moderately learning disabled pupils. *Research in Education*, 34, 79-88.

## Bilaga 1.

Lista över de målverb som ingick i de olika testen.

	<b>Presens</b>
1	Leker
2	Läser
3	Sover
4	Springer
5	Köper
6	Rider
7	Hör
8	Klipper
9	Brinner
10	Vinner
11	Spiller
12	Tänder
13	Bär
14	Dricker
15	Skär

	<b>Preteritum</b>
1	Läste
2	Åt
3	Lekte
4	Sov
5	Drack
6	Sjöng
7	Gömde
8	Gav
9	Hällde
10	Bläste ut
11	åt upp
12	Sken
13	Stänkte
14	Sparkade
15	Byggde
16	Grät
17	Flög
18	Sprang
19	Smög
20	Köpte
21	Körde
22	Klippte
23	Brann
24	Vann
25	Spillde
26	släckte

<b>Nonverb i presens</b>
Fliper
Glöper
Tenger
Ruger

<b>Nonverb preteritum Och att + infinitiv</b>
Att röpa
Röpte
Att plå
Plådde
Att menka
Menkte
Att kly
klydde

