

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

FAGBLAD FOR AUDIOLOGOPÆDER



Sætnings-fuldendelse

Til struktureret samtale og pædagogisk analyse som grundlag for tilrettelæggelse af motiverende læreprocesser og hensigtsmæssig inklusion.

Skemaer til børn og unge på cd'en.

Bog og cd kr 298,-



Café-nyt til unge 13-15 år

To fantastiske historier om en død søster og om det meget diskuterede og desværre aktuelle emne: voksnes chat med børn på nettet.

Pr bog kr 38,-



Skriv året rundt

Fagligt skriv kursus på flere niveauer med forskellige genrer, ordforråd og tegning som støttestrategi. Emnerne i de fire hæfter er årets mærkedage.

Lærerens bog kr 68,-

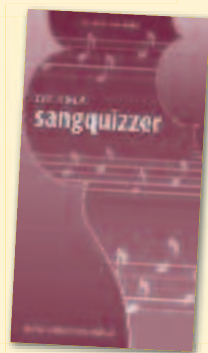
Sæt med 5 ens opgavehæfter kr 49,-



Svup Karoline, mavepine, sækken fuld af noget, der rimer på hopper

Over 600 spørgsmål om kendte emner i danske børnesange til 5-7 årige.

De små sangquizzes kr 68,-



Help Start

Elever med ordblindhed har ofte store vanskeligheder med skriftlig engelsk. Derfor er der brug for den særlige pædagogik i HELP Start. Velegnet i grundskolen og til voksne.

Tekstbøger A-F kr 68,- pr bog

Arbejdsbøger A-F kr 52,- pr bog

Vejledning udkommer april 2013



PRISER EXCL MOMS
LÆS MERE OG SE EKSEMPLER PÅ WWW.SPF-HERNING.DK VI SENDER GERNE TIL GENNEMSYN.

Special-pædagogisk forlag

Birk Centerpark 32 · 7400 Herning · Tlf 97 12 84 33 · forlag@spf-herning.dk · www.spf-herning.dk

Logopædiske faggrænser

– er der andre end os, der ved, hvor de går?



Hvad enten vores arbejde er rettet mod børn, unge eller voksne, kan det altid være relevant at stille dette spørgsmål. Men foranlediget af flere henvendelser til bestyrelsen, som har gået på bekymring for, at de logopædiske faggrænser på PPR kontorerne og i dagtilbuddene bliver mere flydende, vælger jeg med denne leder at dykke lidt ned i denne bekymring. For skal vi være bekymrede? – Svaret på dette spørgsmål vender jeg tilbage til.

Der er to problemstillinger: Vores faggrænser i dagtilbuddene til det pædagogiske personale og internt på PPR kontorerne til vores samarbejdspartnere. I denne leder vil jeg primært berøre den 1. problemstilling, da det er min oplevelse, at det navnlig er her, at udviklingen har givet anledning til bekymring hos ansatte på nogle PPR kontorer.

Dagtilbudsområdet har gennemgået en enorm udvikling siden 2004, hvor børns sprog blev sat på dagsordenen med indførslen af de pædagogiske læreplanstemaer. Herefter fulgte indførslen af sprogvurderinger i 2008 med senere ændringer i 2010 - og i 2011, og 2012 blev 6.000 pædagoger på landsplan uddannet i 'Sprogpakken'. Dertil kom mulighed for pædagoger til at tage 'sprogvejlederuddannelsen' samt ministeriets tildeling af omfattende ressourcer til forskning i, hvilke indsatser, der virker i f. t. at styrke danske børns sproglige udvikling.

Disse initiativer kan vi som audiologopæder kun være glade for – for det betyder, at vi ikke længere behøver at lægge ressourcer i arbejdet med at introducere det pædagogiske personale til sprogarbejdet – og vi kan tilmed anvende pædagogerne mere kvalificeret i arbejdet med børn med kommunikative vanskeligheder, fordi det pædagogiske personale nu besidder en vis

grundviden. Før alle disse tiltag var vi nødt til at hjælpe det pædagogiske personale mere på vej – ja i visse kommuner var det tilmed praksis at navigere både i almen og specialområdet. Men i de fleste kommuner har almenområdet aldrig været en defineret del af logopædens arbejdsområde.

Nu kan vi koncentrere os om det, vi er ansat til: nemlig den logopædiske indsats overfor børn med kommunikative vanskeligheder.

Desværre har jeg måttet konstatere, at det langt fra er alle, der tænker ligesom jeg. Navnlig har jeg erfaret, at der findes mennesker på ledelsesniveau, rundt omkring i kommunerne, for hvem distinktionen mellem tiltag i f. t. børns almindelige sprogtilegnelse og den logopædiske indsats ikke eksisterer. Og det er lige præcis her, at jeg tænker, vi alle har en væsentlig opgave at udfylde: Vi skal gøre vores samarbejdspartnere og ledere klogere på vort arbejde – vi skal italesætte, hvad det er, vi kan, og hvad det er, vi gør. Vi skal definere vores faglige identitet. Hvis en leder i en kommune mener, at en sprogvejleder eller sprogpædagog kan levere det samme arbejde som en audiologopæd, er det vores opgave at hjælpe med at rette denne misforståelse. Det bedste resultat fås ved at gøre dette i 'fredstid' – inden sparebestræbelserne tager overhånd.

Så for at vende tilbage til mit indledende spørgsmål: NEJ, vi skal ikke være bekymrede for det tiltrængte løft, dagtilbudsområdet har fået i de senere år. Men vi kan være bekymrede for, hvordan dette forvaltes rundt omkring i kommunerne på ledelsesniveau. Vi ved godt selv, at der er brug for den logopædiske indsats, - men hvem ved det ellers?

Og det er lige præcis her, vi skal italesætte vores logopædiske faglighed. For vi kan andet og

mere end en pædagog eller specialpædagog, der har været på sprogvejleder- eller sprogpakkekursus.

Vi skal være knivskarpe på vores faglige identitet. Vi skal vide, hvor grænsen går mellem det alment pædagogiske og det logopædiske arbejde – og vi skal fortælle det til andre. Og med 'vi' mener jeg os alle, der arbejder på det logopædiske område herunder, i dette tilfælde, på småbørnsområdet.

På Ministeriets konference for små børns sprog i efteråret 2012, hvor der deltog en del PPR logopæder, blev der givet mulighed for spørgsmål fra salen. Jeg spurgte Christine Antorini, om Ministeriet - når nu der var givet så mange ressourcer til almenområdet i de seneste år, og at vi, som følge af disse tiltag, tidligere identificere

rer børn, som skal tilbydes en logopædisk indsats - havde overvejet at sætte ressourcer af til fx forskning indenfor det logopædiske fagområde.

Svaret var, at Øh.....nej, det var der pt. ikke planer om – men det kunne de jo overveje.

Spørgsmål, der sætter fokus på vores fagområde og vores faggrænser skal vi stille mange flere af – i alle sammenhænge, hvor vi optræder – på PPR kontorer og i det offentlige rum. Og hvis vi ikke hører andre stille dem – skal vi selv turde gøre det.

Med ønsket om en rigtig god sommer til alle

*Bente Reimann Jensen
Formand*



Nyhed fra Comfort Audio – giver dig personlig frihed

Den nye halsslyngemodtager fra Comfort Audio, giver dig mange fordele i hverdagen.

DM90 leverer en præcis og støjfri lyd og kan bruges sammen med alle mikrofoner i Comfort Digisystem.

Samtidig fungerer den som en bluetooth halsslynge, der kan anvendes sammen med mobiltelefoner (kan forbindes til to telefoner samtidigt). DM90 kan kobles til mange lydskilder, så som PC, MP3, tablet m.m. både via et kabel og trådløs streaming.

Læs mere om nyheden på www.comfortaudio.dk



Forskellige typer af sprogvanskeligheder?

Fokus på betydningen af inputtet, arbejdshukommelse og eksekutive funktioner

Denne artikel kaster et blik på forskellige typer af sprogvanskeligheder og fokuserer på de lærings- og bearbejdningsforskelligheder, der er knyttet til interventionsformer rettet mod børnene. Skal de være de samme eller fundamentalt forskellige? Undervejs vil vi argumentere for, at audiologopædisk intervention ligeledes bør have et udviklingsperspektiv på barnets sprogtilegnelsesproces og således fokusere på det dynamiske samspil mellem sprog og kognition for at kunne understøtte de grundlæggende processer, der driver barnets (sprog)læring frem. De specifikke skel er centrale, for at den audiologopædiske praksis bedst muligt tilgodeser og tager højde for disse børns forskelligheder i forhold til planlægning af interventionsmuligheder- og tilbud.



PIA THOMSEN

er børneforsker på Syddansk Universitet, Institut for Sprog og Kommunikation, lektor, ph.d. med fokus på sproglige og socialkognitive processer hos børn med typisk og atypisk sprogudvikling, herunder med særlig fokus på grammatiske og semantisk-pragmatiske vanskeligheder samt hukommelsens betydning for sprogudviklingen. Hun har publiceret både nationalt og internationalt. Hun leder forskergruppen *Børnelogopædi og Pædagogisk Audiologi*, Institut for Sprog og Kommunikation. Hun vejleder pt. tre ph.d. forskningsprojekter inden for det logopædiske og audiologiske område. Hun var studieleder for audiologi- og logopædiuddannelserne i 2008-2012
piathomsen@sdu.dk



ANNETTE ESBENSEN

er ph.d. stipendiat; Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet. Hun er cand. mag i audiologopædi med specialisering i audiologi med et speciale om auditiv processering. Hun arbejder på et ph.d. projekt om børns arbejdshukommelse og sprogforståelse (typiske, atypiske og børn med høretab) finansieret af Oticon Fonden 2013-2015 med Pia Thomsen som vejleder. Hun er medlem af Forskergruppen *Børnelogopædi og Pædagogisk Audiologi* på ISK;
esbensen@sdu.dk

At give børn med sprogindlæringsvanskeligheder lige vilkår og muligheder for inklusion forudsætter, at vi dels skelner mellem hvilke typer af sproglige udfordringer, børnene har, dels at vi udforsker årsager, forklaringer og ætiologier

bag de identificerbare sproglige udfordringer. Den audiologopædiske og pædagogiske udfordring handler om at afgøre, hvorvidt barnets sprogvanskeligheder 'bare' handler om manglende eksponering af sprogligt rigt input (såvel

kvantitativt som kvalitativt), eller om sprogvan- skeligheder, der er forankret i bearbejdnings- vanskeligheder af det sproglige input hos bar- net. Eller er det en kombination? Som et eksem- pel på sprogindlæringsvanskeligheder, der både skyldes inputbetingede og bearbejdningsudfor- dringer beskrives afslutningsvis et nyt ph.d.-pro- jekt, der undersøger arbejdshukommelse og ek- sekutive funktioner hos danske børn med identi- ficeret høretab i alderen 7 til 12 år.

Det er fra vores perspektiv afgørende at skel- ne mellem de to eller tre typer af sprogvan- skeligheder, fordi interventionsmulighederne og – indsatserne er grundforskellige. For børn med inputbetingede sprogvan- skeligheder handler indsatserne grundlæggende om at berige input- tet kvantitativt og kvalitativt. For børn med sprogvan- skeligheder, der har andre og mere komplekse årsagsforklaringer, er det centralt at etablere en art sproglig *'mellemløsning'*, hvor barnet i en periode tilbydes interventioner, der specifikt fokuserer på de kognitive indlærings- mekanismer, der er involveret i barnets udfor- dringer. Dermed kan han/hun på sigt, og paral- lelt, profitere fuldt ud af de sproglige praksisfor- mer og indsats, der finder sted i omgivelserne (inputtet).

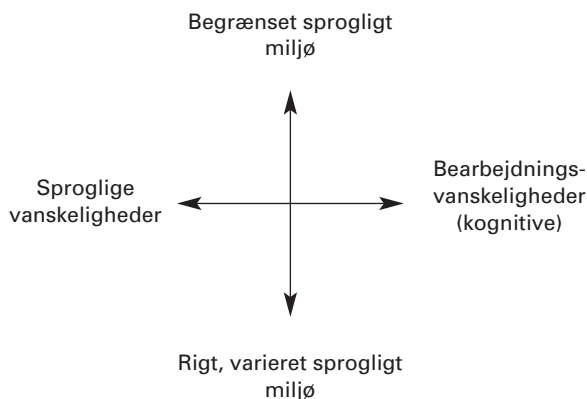
Undertiden taler vi om *'sprog børn'* eller børn med sprogvan- skeligheder, som var der tale om en veldefineret og naturligt afgrænset kategori. Det er de langt fra, og pædagogisk og/eller logo- pædisk arbejde viser, at børnene reelt har brug for ganske forskelligartede indsats og inter- ventioner. Der eksisterer pt. i litteraturen og den internationale/nationale forskning flere prismer, vi kan betragte barnets sproglige udfordringer igennem. Her skal vi fokusere på de to, vi men- ner, er centrale i forhold til audiologopædisk ud- redning og interventionstilrettelæggelse:

Det første prisme belyser inputtets karakter, og igennem dette kan vi undersøge, hvorvidt barnet i omgivelserne og hos omsorgspersoner- ne (primære og sekundære) har adgang til et rigt, nuanceret og komplekst sprogligt input, der muliggør barnets tilegnelse af fx ord, morfo- syntaks og narrativitet.

Det andet prisme undersøger forholdet mel- lem barnets sproglige og kognitive processer og fokuserer på, hvorvidt barnets sproglige udfor-

dringer har rod i generelle kognitive mekanis- mer, eksempelvis i form af opmærksomheds- problemer, eller udfordringer med de eksekutive funktioner og arbejdshukommelsen. Grafisk kan vi illustrere de to prismer i et skema (figur 1).

Figur 1: Forholdet mellem sprogligt input og sprogvan- skeligheder hos barnet



De to prismer repræsenterer hver et kontinuum, som barnet ud fra observationer og tests kan indplaceres på i forhold til interventionsplan- lægningen. En central pointe ved indplaceringen er, at den absolut ikke er statisk, men derimod under konstant indflydelse af barnets udvikling, både generelt og sprogligt. Barnets sproglige udfordringer kan således ændre karakter over tid, hvilket betyder, at også interventionen må ændre karakter og formentlig rette sig mod an- dre områder eller ophøre.

Det er ikke muligt at tolke skemaet sådan, at hvis barnets position er yderst til venstre, har barnet udelukkende sproglige vanskeligheder, eller hvis barnet er placeret yderst til højre, har barnet udelukkende kognitive udfordringer. Det er dog muligt at bruge positionerne til at reflek- tere over, hvilke særlige forcer og udfordringer, barnet har, og på hvilke(t) område(r), det er vig- tigst at sætte ind først. Ligeledes tydeliggøres også lidt flere nuancer i kompleksiteten af bar- nets sproglige udfordringer. Der er eksempelvis meget lidt forskning, der støtter, at børn med dansk som andetsprog automatisk skulle få op- mærksomhedsproblemer eller bearbejdningsre- laterede sprogvan- skeligheder, fx SLI (se nede- for). Børnenes uopmærksomhed skyldes måske en ringe sprogforståelse og begrænsede adgan-

ge til et rigt, nuanceret og komplekst input i dagtilbud (Thomsen og Clausen, 2009). Omvendt kan såvel etsprogede som tosprogede børn have bearbejdningsrelaterede udfordringer, og derfor bør sproglige udfordringer hos tosprogede børn ikke automatisk tilskrives det forhold, at de er tosprogede.

I det følgende beskrives de to prismer nærmere. Først ud fra et processuelt *input-intake-uptake* perspektiv, der belyser, hvor i indlæringsprocessen barnet (måske) har sine mest fremtrædende udfordringer, når det gælder sproglæring. I præsentationen af de to sproglæringsudfordringer refereres til figur 2, der illustrerer den dynamiske sprogtilegnelsesproces fra barnets perspektiv.

Figur 2: Sprogtilegnelsesprocessen som dynamiske input-intake-uptake processer



I figuren repræsenterer cirklen til venstre barnets sproglige *input*, og dette vil typisk bestå af et både sprogligt, interaktionelt og visuelt *input*. Barnets sprogdudvikling drives implicit frem af de forekommende strukturer og mønstre i inputtet, såvel på makro- som på mikroniveau. Der er parallelt tale om imitative og kreative mekanismer, som varierer fra barn til barn, og forholdet mellem mekanismerne forandres over tid (Thomsen, 2011). Der fremkommer markante overensstemmelser mellem de ord- og konstruktionstyper, inputtet indeholder, og dem, børnene forstår og producerer. Der er dog *ikke* lighedstegn mellem inputtet og barnets sprog. Barnet reducerer eller kompleksificerer sit eget sprog, afhængigt af, hvor i tilegnelsesprocessen, det befinder sig. Sprogtilegnelsesprocessen implicerer nemlig, at barnet bl.a. qua en række af sine kognitive færdigheder, fx vedvarende opmærksomhed, fokuserer på bestemte områder eller aspekter af inputtet (Ebert og Kohnert, 2009). Dette er barnets *intake* og dermed den

delmængde af inputtet, som bearbejdes implicit af barnet (implicit bearbejdning og læring beskrives nærmere senere). Barnets *intake* repræsenteres af cirklen i midten: den del, der bearbejdes og lagres således, at barnet efterfølgende har mulighed for at genkalde de sproglige enheder i en lignende eller forskellig kontekst. Det lagrede materiale er barnets *uptake*; den del af sprogtilegnelsen, som influerer på allerede tilgængelige ord og konstruktioner, og som dermed medvirker til at drive sprogsystemet frem - til at kompleksificere og grammatikalisere barnets sprog (Thomsen, 2011). *Uptaket* symboliserer m.a.o. den sproglige viden, der er repræsenteret i barnets mentale leksikon og lagret i langtidshukommelsen (Henry, 2012). Flere undersøgelser fremhæver, at tilegnelsesprocessen ændres over tid, således at de tidlige ord og konstruktioner i overvejende grad er pragmatisk forankrede, mens de senere er semantisk og strukturelt forankrede (Thomsen, 2011; Gentner et al, 2011; Tomasello, 2003). Barnets sprog forandres ikke blot kvantitativt, men også kvalitativt, idet selve tilegnelsesmekanismerne forandres over tid. Vel at mærke peger en voksende mængde undersøgelser på, at det hos det typiske barn netop er dysfunktionelle tilegnelsesmekanismer og kognitive færdigheder, der kan være en del af forklaringen på bestemte typer af sprogvanskeligheder. Det skal vi se nærmere på i det følgende.

Inputbetingede sprogvanskeligheder

Inputbetingede sprogvanskeligheder, figur 3, skal forstås som vanskeligheder, der udspringer af begrænset, kvantitativt eller kvalitativt 'fattigt' sprogligt input. Sagt på en anden måde har barnet ikke adgang til den mængde sprogligt input, som kræves, for at implicit sproglæring (bearbejdning, repræsentation, genkaldelse) kan finde sted:

Figur 3: Inputbetingede sprogvanskeligheder



Der kan være tale om såvel kvantitative som kvalitative begrænsninger. Et eksempel på *kvantitative* begrænsninger kan være børn med dansk som andetsprog i en tosprogethedstype, hvor barnet lærer modersmålet og andetsproget successivt (på-hinanden-følgende), og dermed har barnet måske ikke haft adgang til dansk fra spæd. I de tilfælde hvor dansk primært tilegnes i en dagtilbudskontekst, er det således centralt, at det sproglige input er kvantitativt tilstrækkeligt til, at barnet kan udtrække og etablere de sproglige mønstre, som er nødvendige for at drive den danske tilegnelsesproces frem (alt imens han/hun trækker på kognitive erfaringer fra modersmålstilegnelsen, uden at der er tale om decideret oversættelse). Et reduceret input vil derimod medføre sproglige forsinkelser hos barnet; i dette tilfælde defineret som et sprogligt kompetenceniveau, der ikke svarer til den fastsatte aldersnorm (Thomsen og Clausen, 2009; Bleses og Højen, 2009).

Sproglige forsinkelser kan imidlertid også skyldes *kvalitative* begrænsninger i barnets input. Flere undersøgelser peger på, at børn, der vokser op i socioøkonomisk sårbare familier, dels får kvantitativt mindre input, og dels kvalitativt anderledes input end børn fra socioøkonomisk ressourcestærke familier. Forskellene består eksempelvis i, at inputmængden kan variere mellem adgang til 700 og 11.000 sætninger per dag (som direkte eller indirekte input til barnet), og kvalitativt i, at diskursvariationen er langt højere i de 11.000 sætninger hos de ressourcestærke familier, eksempelvis i form af eliciterende og udforskende sproglige interaktioner i modsætningen til overvejende imperativt og adfærdsregulerende sprogligt input (Rowe, 2008). Thomsen og Clausen fandt lignende tendenser i deres forskningsopsamling med fokus på sproglige praksisformer i dagtilbud (Thomsen og Clausen, 2009). Fra et sprogtilegnelsesperspektiv kræver inputbetingede sprogsvækheder sproglige praksisformer, der systematisk og kontinuert forbedrer såvel det kvantitative som kvalitative sproglige *input* til barnet.

Børn med inputbetingede sprogsvækheder har brug for et struktureret og rigt *input* for *selv* at kunne generere et *intake* og *uptake*, men en

yderst vigtig pointe er, at de principielt ikke har udfordringer med at fokusere på og bearbejde den sproglige information i inputtet. Deres kognitive færdigheder er funktionelle. Kvaliteten af det sproglige *input* kan sikres på mange måder, eksempelvis gennem specifikt tilrettelagte sprogindsatser, bl.a. i form af dialogisk læsning og narrative praksisformer, men der er ingen tvivl om, at praksisformer, der implicerer allestedsnærværende og kontinuert sprog, er langt de mest effektive for disse børnegrupper (Thomsen og Clausen, 2009; Campbell og Sawyer, 2009).

Bearbejdningsrelaterede sprogsvækheder

Bearbejdningsrelaterede sprogsvækheder, derimod, implicerer ikke (nødvendigvis), at barnet har adgang til et reduceret input. Tværtimod dækker de over en bred vifte af *sprogindlæringsvækheder* med forskellige foci og ætiologier.

I forhold til de inputbaserede sprogsvækheder er det karakteristiske for børnene i denne gruppe, at deres kognitive færdigheder er dysfunktionelle, hvilket betyder, at de formentlig har store vækheder ved at bearbejde og lagre sprogligt input. I forhold til selve sprogtilegnelsesprocessen relaterer deres udfordringer sig til selve *intake-processen* og i mindre grad til selve inputtet (Bishop, 2013), hvilket illustreres i figur 4.

Begrundelsen for betegnelsen: Bearbejdningsrelaterede sprogsvækheder er, at det blandt forskere stadig diskuteres, hvorvidt det er opmærksomhed, arbejdshukommelse eller aspekter relateret til de eksekutive funktioner, der spiller den største rolle i vækhedernes profiler. Som nævnt *kan* barnets sprogdudfordringer også forklares som en kombination af inputbetingede og bearbejdningsrelaterede forhold, hvilket i praksis betyder, at fx tosprogede børn sagtens kan udvise sproglige vækheder, der ikke skyldes tosprogethedssituationen, men derimod er begrundet i dysfunktionelle kognitive færdigheder (Kohnert, Windsor og Ebert, 2009).

Sprogtilegnelsesprocessen hos børnene i denne gruppe betegnes som *atypisk*, hvilket betyder, at

deres fejltyper, såvel i frekvens, omfang, indhold og form, adskiller sig fra typiske børns tilegnelsesprocesser. Illustrative eksempler på fonologiske tilegnelsesprocesser hos danske børn ses hos Clausen og Fox-Boyer, 2011, og hos Thomsen, 2011, når det gælder verbale og morfo-syntaktiske tilegnelsesprocesser.

Figur 4: Bearbejdningsrelaterede sprogvanskeligheder



Selv om der på overfladen er tale om en særdeles heterogen børnegruppe, der i varierende grad udviser fonologiske, morfo-syntaktiske eller ordmobiliseringsvanskeligheder, peger de sidste ti års forskning på ætiologiske fællestræk: at børnene har udfordringer med en eller flere af deres kognitive færdigheder, eksempelvis nedsat kapacitet eller hastighed i arbejdshukommelsen.

Sprogvanskelighederne er med andre ord udtryk for, at barnet (også) har svært ved at *bearbejde* det sproglige input. På den baggrund er interventioner, der er tilrettelagt, så de udelukkende beriger inputtet kvantitativt og kvalitativt, ikke hensigtsmæssige, da de ikke målretter sig mod barnets reelle vanskeligheder, men udelukkende tilføjer mere af det, barnet har svært ved (Ebert og Kohnert, 2010). Interventionerne bør i stedet målrettes de specifikke kognitive færdigheder, hvor barnet har udfordringerne identifikation, kategorisering, repræsentation og genkaldelse, og på den måde understøtte det dynamiske sproglige-kognitive samspil. Løsrevet kognitiv intervention ser pt. ikke ud til at have generaliserbar effekt i forhold til sprogtiltagelsen som helhed (Melby-Lervåg og Hulme, 2012; McMurray, Horst og Samuelson, 2012). Internationale undersøgelser peger på, at børn med bearbejdningsrelaterede sprogvanskeligheder udgør omkring 6 til 7% af en årgang, afhængig af

de inklusions- og eksklusionskriterier, der anvendes, og i hvilken grad strukturelle sproglige vanskeligheder og semantisk-pragmatiske vanskeligheder indgår i opgørelsen (Archibald og Gathercole, 2006; Tomblin et al. 2003; Tomblin, og Zhang, 1999; Tomblin et al, 1997). SLI (*Specific Language Impairment*) er internationalt den mest velundersøgte bearbejdningsrelaterede sprogvanskelighed. Teoretisk og metodisk er der tale om en yderst diskutabel betegnelse, hvorfor den også hos flere refereres PLI, *Primary Language Impairment*. Kernen i diskussionen er, hvorvidt der 'virkelig' er tale om en sprogvanskelighed, der er isoleret til 'sproget' eller der snarere er tale om en sprogvanskelighed, der dækker over en lang række bearbejdningsvanskeligheder relateret til barnets kognitive færdigheder: dysfunktionelle kognitive færdigheder (Kohnert, Windsor og Ebert, 2009).

Fælles for den heterogene gruppe er en række kliniske markører: en gennemgående og markant sprogforsinkelse (såvel impressivt som ekspressivt), bemærkelsesværdige morfo-syntaktiske udfordringer, hvis form varierer betydeligt tværsprogligt, samt et kvantitativt og kvalitativt begrænset leksikon. Fra et udviklings-sprogtiltagelsesperspektiv (*developmental perspective*) er det imidlertid vigtigt at understrege, at SLI-børn ikke anvender andre processer end typiske børn – processerne er dysfunktionelle og i høj grad modellerbare. Et udviklingsperspektiv på vanskelighederne betyder også, at vanskelighederne ofte har karakter af fejltyper, som ses hos langt yngre typiske børn, som i modsætning til SLI-børnene 'selv udrydder fejltyperne' som resultat af implicite læringsprocesser. SLI-børnenes vanskeligheder persisterer over lang tid og er primært modellerbare ud fra eksplicite læringsprocesser (Serratrice, Joseph, og Conti-Ramsden 2003).

Et andet karakteristikon er, at typiske børn bliver bedre og bedre til at gentage vrøvlord og sætninger, men denne udvikling ses ikke hos børn med SLI. Børn med SLI vedbliver med at have svært ved sådanne gentagelser, når de er relativt gamle (Conti-Ramsden et al, 2001; Ellis-Weismer, Evans, & Hesketh, 1999). Andre studier

er har endvidere påvist, at SLI-børn er signifikant langsommere end typiske børn i ikke-sproglige opgaver, hvor børnene i et eksperiment fx skulle trykke på en knap, når de så en bestemt figur, og en anden knap, hvis figuren ikke var der (Leonard et al, 2007); et resultat, som tydeligt indikerer problemer med hastigheden i bearbejdningen af det visuelle materiale (se beskrivelse nedenfor). Endeligt viser nye undersøgelser, at SLI-børnene ofte udviser et anderledes semantisk og strukturelt kategoriseringsmønster, hvilket tyder på, at nogle af de fundamentale kognitive færdigheder, der driver barnets typiske sprogtilegnelsesproces frem, er forstyrret, eksempelvis evnen til at ræsonnere analogisk (Leroy, Parisse og Maillart, 2012; Thomsen, under udarbejdelse). Herudover oplever børnene også vanskeligheder på det visuospatielle område og i relation til den motoriske udvikling (Henry et al, 2012).

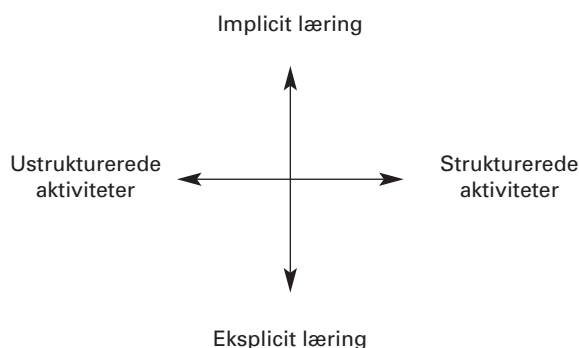
Ud fra den voksende mængde af evidens er det derfor relevant at spørge, om det overhovedet giver mening at tale om specifikke sproglige vanskeligheder, eller om vanskelighederne netop skyldes et dysfunktionelt samspil mellem barnets kognitive og sproglige færdigheder, formentlig relateret til bearbejdningen af det sproglige input. Sådanne overvejelser bør inspirere til overvejelser vedrørende interventionsplanlægningen i relation til denne børnegruppe, og det giver god mening at reflektere over, hvordan strukturen og graden af implicit og eksplicit læring fordeler sig i de interventioner (-sprogprogrammer), barnet tilbydes.

Implicit og eksplicit læring

– et interventionelt perspektiv

Selv om vi indledningsvist har begrænset os til inputtets karakter og kognitive processer som relevante prisme i beskrivelsen af børns sprogvanskeligheder, herunder udredning og intervention, findes der et tredje prisme, læringsprismet, der giver god mening, særligt i forhold til planlægning og vurdering af pædagogisk og/eller audiologopædisk intervention. Prismet stiller skarpt på forholdet mellem typen af læring, der effektueres i interventionen, og strukturen i den læringskontekst, hvor interventionen finder sted. Forholdet illustreres grafisk i figur 5.

Figur 5: Implicit og eksplicit læring i relation til strukturerede og ustrukturerede læringskontekster



Sprogtilegnelse er en *læringsproces*. Ikke blot en ophobning af tællelige ord og sætninger; og de mekanismer, der driver tilegnelsen frem, ændres undervejs, dels som en påvirkning af barnets eget dynamiske systembyggeri, og dels som resultat af den interventionelle påvirkning, hvis det drejer sig om et barn med sproglige vanskeligheder.

Aldersnormer er nødvendige, når det skal afgøres, hvorvidt et barn ligger inden for sin aldersnorm eller er forsinket (og i så fald hvor meget) (fx Ministerets Sprogvurdering til 3-årige, 5-årige og børnehaveklassebørn). Derimod fortæller aldersnormer ikke noget om, hvordan barnet kommer fra 10 til 100 ord i sit ordforråd, eller hvordan barnets sprog gradvist forandres fra at indeholde relationsord til at indeholde verber som strukturerende elementer i sætningsdannelsesprocessen (Thomsen, 2011). Det forhold levner imidlertid ikke mindre plads til den audiologopædiske intervention, da sådannes kerneopgave er at *lære barnet at lære* – med fokus på sprog! For at forstå begrebet 'proces' må vi dykke ned i de læringsprocesser, der driver sprogtilegnelsen frem. Set i relation til børn med bearbejdningsrelaterede sprogvanskeligheder spiller forskellene på *implicit* og *eksplicit læring* her en central rolle.

Sproglæring implicerer en kompleks proces, hvor barnet på én og samme tid lærer helt specifikke færdigheder (fx de særegne for dansk) og mere generelle færdigheder, som at dele tanker, emotioner og sociale oplevelser via sproget. Det

gælder for både typiske og atypiske børn. Derimod er der forskel på, hvor *effektive*, *fleksible* og *udbytterige* de kognitive færdigheder involveret i processerne er, eksempelvis i forhold til kapacitet og hastighed (Alloway et al, 2013). Børn med bearbejdningsrelaterede sprogvan- skeligheder anvender principielt ikke andre kog- nitive færdigheder end typiske børn, men da processerne er anderledes, bliver også resulta- tet begrænset og stereotyp (Eigsti, 2013; Eigsti et al, 2012), hvilket kommer til udtryk i det struk- turelle sprog, men samtidigt ses i barnets socia- le kognition (fx fælles opmærksomhed, symboli- sering), i relation til vedvarende opmærksom- hed, kendskab til kausale og sekventielle relatio- ner samt metakognitive og repræsentationelle færdigheder osv. (ibid.).

Når vi beskriver børns sprogudvikling – og de involverede processer – er det centralt ikke blot at gå fra den voksne sprogmodel (målsproget) og beskrive iagttagelserne (ressourcer og udfor- dringer). For at kunne modellere interventionen behøves et udviklingsperspektiv, der beskriver barnets udfordringer og processer *over tid* (Eigsti et al, 2011; Thomsen, 2011; Paterson et al, 1999). Det, vi gør, når vi tilrettelægger inter- ventioner, er nemlig dels at manipulere med barnets adgang til to forskellige indlærings- og læringstyper – og dermed også to forskellige hukommelsessystemer, uden at vi skal komme nærmere ind på repræsentationsaspektet her (Holmes, Gathercole og Dunning, 2009), dels at manipulere med den struktur, der kendetegner læringskonteksten, som er den situation, hvori barnet præsenteres for interventionen.

Som tidligere beskrevet, implicerer sprogtileg- nelsesprocessen et *input*, et *intake* og et *uptake*, der kontinuert og dynamisk påvirker hinanden (Eigsti, 2012; Thomsen, 2011; 2012 Eigsti og Mayo, 2011). Interventioner manipulerer således med specifikke aspekter af den dynamiske proces ud fra hypotesen om, at læringsoptimering et bestemt sted i processen indvirker på barnets læringsmuligheder. Inputbetingede sprogvan- skeligheder kræver manipulationer med input- tet, mens bearbejdningsrelaterede sprogvan- skeligheder fordrer intervention, hvor indsatsen medierer lygteholder i barnets læringsproces,

og dermed tydeliggør de aspekter, som barnet ikke automatisk retter et vedvarende læringsfo- kus på eller har svært ved at bearbejde, lagre el- ler genkalde (Ebert og Kohnert, 2009). Først- nævnte interventionstype kræver, at barnet er i stand til at lære implicit, mens den anden byg- ger på en transformation af implicit læring til eksplicite, transparente strukturer. Jo mere ustruktureret en læringskontekst er, jo mere kræver det af barnets evne til implicit læring – og omvendt.

Implicitte læringsprocesser

Implicitte læringsprocesser finder sted konstant og bygger i al sin komplekse enkelthed på en særlig evne, børn og voksne har, til at identificere, etablere, kategorisere og generalisere møn- stre på baggrund af inputtet. Det gælder såvel sociale, interaktionelle som sproglige mønstre (Mayo og Eigsti, 2012; Eigsti et al., 2012). Impli- citte læringsprocesser er i udgangspunktet ustrukturerede, dvs. de finder sted i mødet mel- lem barnets kognitive mekanismer og inputtets karakter. Når vi anskuer den implicitte læring med udgangspunkt i prismet – inputtets karak- ter – er det tydeligt, at forhold som ordfrekvens og sekventiel læring, dvs. hvordan bestemte ord eller morfemer typisk følger hinanden (den dan- ske morfo-syntaks), er af stor betydning for, hvordan barnet lærer ord (og hvilke) og kon- struktioner (Thomsen, 2011; Stokes et al, 2011; Tomasello, 2003).

Flere undersøgelser viser, at indirekte (over- hørt) input er langt det hyppigste, og at det in- put, som adresseres direkte til barnet, eksempel- vis i form af tale-henvendt-til-børn, hvor den voksne fokuserer på udvalgte og afgrænsede aspekter af kommunikationen, er sjældnere (Thomsen, 2011).

Fra et tilegnelsesperspektiv betyder den høje andel af indirekte input, at det sprogtilegnende barn som udgangspunkt skal være effektivt og præcist i sin identifikation og segmentering af inputtet (fonologisk, semantisk, strukturelt og pragmatisk). Han/hun skal være god til implicit læring for at kunne profitere af inputtets ind- holdsmæssige og strukturelle 'rigdom' i relation til sit eget systembyggeri (Thomsen, 2011). For barnet med bearbejdningsrelaterede sprogvan-

skeligheder er denne implicitte læringsproces formentlig fyldt med komplikationer.

Et eksempel på, hvordan selv simple og hyp-pige læringssituationer i et børneliv fordrer højt-udviklede implicitte læringsmekanismer, er en ganske almindelig legesituation, hvor børnene ikke blot leger funktions- eller konstruktionslege, men måske en kognitivt langt mere udfordrende forestillingsleg, fx far-mor-børn (Singer, Mich-nick Golinkoff og Hirsh-Pasek, 2006). For at kunne indgå i det sproglige og sociale samspil i le-gen – og profitere af input og feedback fra andre børn – må barnet bl.a. *implicit* kunne afkode prosodiske mønstre, tillægge dem værdi, identi-ficere strukturelle mønstre interaktionelt og sprogligt, samt ikke mindst afkode og symboli-sere de semantiske og pragmatiske intentioner (ibid.) (Eigsti et al, 2011; Eigsti og Bennetto, 2009; Shulman og Guberman, 2007; Eigsti et al, 2007).

Præcis disse læringsområder er fyldt med ud-fordringer for barnet med bearbejdningsvanske-ligheder, hvorfor ustrukturerede legesituationer (fri leg i sin mest udtalte form) ofte udgør sær-deles vanskelige læringskontekster for barnet pga. de høje implicitte bearbejdningskrav. Børn med bearbejdningsrelaterede sprogvanskelighe-der både kan og skal lege, men pointen er, at de ikke nødvendigvis kan forventes 'at lære sprog' i legesituationer, fordi deres bearbejdningsudfor-dringer gør det vanskeligere at profitere af an-dre børns input og feedback og samtidigt at bi-drage med input til det sociale-sproglige sam-spil, eftersom deres sproglige repertoire er be-grænset, såvel leksikalsk som strukturelt. Børnene har brug for, at centrale læringsaspek-ter af inputtet – i en afgrænset periode – trans-formeres til eksplicit læring, der qua transparen-te, systematiske og iterative strukturer dirigerer barnets vedvarende opmærksomhed på de læringsrelevante enheder og udfolder forholdet mellem intention, form og indhold (Eigsti, 2013; Ebert og Kohnert, 2009; Ivey et al. 2004).

Eksplicitte læringsprocesser

Eksplicit læring adskiller sig fra den implicitte ved at guide, fremhæve og tydeliggøre de møn-stre og strukturer, barnet har brug for, men som barnet ikke umiddelbart retter sin vedvarende opmærksomhed mod – og som dermed ikke kan

bearbejdes af barnets andre kognitive mekanis-mer, eksempelvis i arbejdshukommelsen og de eksekutive funktioner. Set i relation til den tidli-gere nævnte forestillingsleg, lærer barnet kun ved at deltage, hvis interventionen fokuserer eksplicit på de aspekter, det typiske barn vil ha-ve lært (lærer) implicit, nemlig betydningen af blikretningen, prosodiske mønstre og abstrakte (ikke-bogstavelige) betydninger af ord og kollo-kationer (faste vendinger, fx Boyd og Goldberg, 2009). Den eksplicitte læring kan udfoldes ved hjælp af systematiske interventionsteknikker som *Scaffolding* og *Recasting*, (Diamond et al, 2011; White et al, 2007; Howlin, 2004; Ivey et al. 2004), hvor strukturelle og repetitive aspekter af inputtet kontinuert fremhæves, og dermed un-derstøtter barnets bearbejdning af eksempelvis 'sociale historier', således at intentionaliteten bevares. Derimod synes teknikker, der reducerer inputtets strukturelle og indholdsmæssige aspekter, eksempelvis reduceret tale, generelt ikke at have effekt ud over initiale, stærkt af-grænsede perioder (Melby-Lervåg og Hulme, 2013; Van Kleeck et al, 2011; Finestack og Fay, 2009). Snarere bygger effektive teknikker på at understøtte barnets kognitive mekanismer, ek-sempelvis analogilæring, og dermed eksplicit etablere grundlaget for fx et nuanceret og fleksi-belt ordforråd, der bygger på subtile ligheder og forskelle, eksempelvis mellem jaloux og misun-delig, eller betydningsforskelle mellem 'at være nervøs', panikord og ansigtsudtryk, der ledsager følelser (Whalen et al, 2013; Ivey et al. 2004). En *mellemløsion*, hvor den eksplicitte læring an-vendes til at løfte barnet, således at han/hun gradvist kan profitere af inputtets implicitte læringsmuligheder.

Hukommelsesfunktioner og relationen til sprogtilegnelsesprocessen

I det følgende uddybes enkelte af de kognitive færdigheder, vi har fremhævet som centrale i barnets sprogtilegnelsesproces i de foregående afsnit. Det drejer sig konkret om eksekutive funktioner og arbejdshukommelse: den visuelle og den sproglige. Det ville i anden sammen-hæng også være relevant at fokusere på fx ved-varende opmærksomhed og analogilæring (Thomsen, under udarbejdelse).

Implementering af evidensbaseret praksis – i det logopædiske arbejdsfelt



Evidensbaseret praksis er en arbejdsform, hvor man løbende forholder sig kritisk reflekterende til ny forskningsviden i forhold til egen praksis for at sikre, at man konstant anvender de nyeste og mest effektive interventioner/behandlinger i forhold til den modtagergruppe, man arbejder med.

Fordelene ved at gøre sin praksis evidensbaseret er mange: Større arbejdsglæde, bedre organisatorisk støtte, mere effektive interventioner, nedbringelse af omkostninger og større faglig indsigt hos de professionelle.

Denne antologi rummer en lang række artikler, der forholder sig til alle hjørner af det evidensbaserede praksisfelt. Fra ledelse og organisering, over formulering af egne forskningsspørgsmål, kritisk vurdering af forskningsbaserede undersøgelser, evaluering og inddragelse af klientperspektivet.

Evidensbaseret praksis præsenteres gennem en række logopædiske eksempler, bl.a.:

- SLI/specifikke sprogforstyrrelser
- stemme- og stammevanskeligheder
- dysfagi
- dysartri
- afasi
- pragmatiske vanskeligheder
- autisme
- Downs syndrom
- læbe-ganespalte
- alternativ og supplerende kommunikation
- hørevanskeligheder
- flersprogethed.



Redaktørerne:

Dr. Hazel Roddam med mere end 25 års erfaring inden for logopædi og underviser på School of Public Health and Clinical Sciences i Lancashire, England.

Dr. Jemma Skeat fungerer som erfaren logopæd og forsker ved Murdoch Childrens Research Institute i Melbourne, Australia.

Bogen er oversat af Helle Iben Bylander MA i Sprogtilegnelse, tale-høre- & læselærer, lektor ved UCC og Trine Kjær Krogh cand. mag. adjunkt ved UCC.

Pris: 295 kr. inkl. moms. Forudbestil på info@hogrefe.dk eller 3538 1655.

HOGREFE
PSYKOLOGISK FORLAG



Begrundelsen for at gå i dybden med netop hukommelsen er, at den nye forskning, som illustreret ovenfor, fremhæver markante sprogvan- skeligheder, fx SLI, men også andre typer, som en ikke-domænespecifik forstyrrelse, det vil sige en afgrænset sproglig forstyrrelse, altså en do- mænegenereel vanskelighed, der implicerer barnets sproglige og kognitive færdigheder, og dermed også barnets evne til implicit at profitere af inputtets indhold og struktur (Kohnert, Windsor og Ebert, 2009). Internationalt vokser mængden af undersøgelser, men området er fortsat rela- tivt uudforsket i en dansk kontekst. Vi håber imidlertid at kunne være med til at sætte fokus på området gennem ph.d. projektet 'Arbejdshu- kommelse og sprogforståelse hos børn med hø- retab', finansieret af Oticon Fonden i perioden april 2013 til 2016, hvor typiske børn, børn med SLI og børn med høretab inkluderes.

Arbejdshukommelsen: læringens rå muskelkraft

Hvad er sammenhængen mellem hukommel- sesfunktioner og bearbejdningsrelaterede sproglige vanskeligheder? Arbejdshukommel- sen er en kognitiv færdighed, der gør os i stand til, i en begrænset tidsperiode, at fastholde per- ceptuelle informationer (fx taleinformationer), mens vi ved hjælp af vores ræsonnerings-, for- ståelses- og indlæringssevner forsøger at bear- bejde dem (Alloway, 2010a; Baddeley, 2010). Dette citat opsummerer arbejdshukommelsens grundlæggende funktion:

»... a temporary storage system under attenti- onal control that underpins our capacity for complex thought« (Henry, 2012 som ref. til Bad- deley, 2007).

Det kan være vanskeligt at skelne mellem fx ver- bal arbejdshukommelse og verbal korttidshu- kommelse. Hvis vi beder dig om at gentage tal- lene: 1, 2, 3, er det en opgave, der udfordrer din verbale korttidshukommelse, men hvis vi deri- mod beder dig om at gentage tallene: 1, 2, 3 i omvendt rækkefølge, er det derimod en arbejds- hukommelsesopgave, der både involverer det, at du kan fastholde tallene i et kort øjeblik (lige- som ovenfor i den verbale korttidshukommel- sesopgave) men samtidigt også det, at du kan bearbejde tallene, dvs. at du i hovedet kan bytte

om på tallene og sige dem i omvendt rækkeføl- ge (Henry, 2012).

Det teoretiske grundlag, som hyppigt anven- des til at forklare arbejdshukommelsessyste- mets opbygning og struktur, er fremsat af Bad- deley (Alloway, 2010a; Baddeley, 2010), som dog siden har revideret sin model flere gange i takt med voksende empirisk evidens inden for området. Baddeley beskriver hukommelsessy- stemet som et system, der udgøres af delkom- ponenter, der dog dynamisk indvirker på hinan- den. Isoleret set kan deres kernefunktioner i for- hold til den sproglige bearbejdnings beskrives som følgende:

Den fonologiske sløjfe fastholder de auditive (sproglige) informationer i et slags fonologisk tandhjul. Den fonologiske sløjfe består af to for- skellige dele:

- En lagringsdel (*phonological store*), som med- virker til at de auditive (sproglige) informatio- ner fastholdes – man kan sige, at informatio- nerne bliver fastholdt ved hjælp af tandhjulets tænder. I lagringsenheden kan informationer- ne kun fastholdes i et par sekunder, fordi lag- ringsenheden ikke har stor nok ydeevne (kapa- citet) til at fastholde mange auditive (sproglige) informationer på samme tid (Henry, 2012; Baddeley, 2012).
- En aktiveringsdel (*articulatory rehearsal me- chanism*), som medvirker til, at de auditive (sproglige) informationer bliver genopfrisket og derved fastholdt i længere tid i lagringsde- len – man kan sige, at det, at tandhjulet kører rundt, illustrerer, at informationerne genopfri- skes. En tur rundt i tandhjulet svarer til de få sekunder, de auditive (sproglige) informatio- ner kan fastholdes i lagringsdelen, så for hver omgang fastholdes informationerne på ny i lagringsdelen (Henry, 2012; Baddeley, 2012).

Den visuospatiale sketchpad fastholder de visu- ospatiale informationer på baggrund af både vi- suelle, taktile og kinæstetiske sanseinformatio- ner. Den visuospatiale sketchpad har ligesom den fonologiske sløjfe også en begrænset yde- evne og størrelse (kapacitet), dvs. det er ikke muligt at fastholde mange visuospatiale infor-

mationer på en gang i den visuospatiale sketchpad (Henry, 2012; Baddeley, 2012).

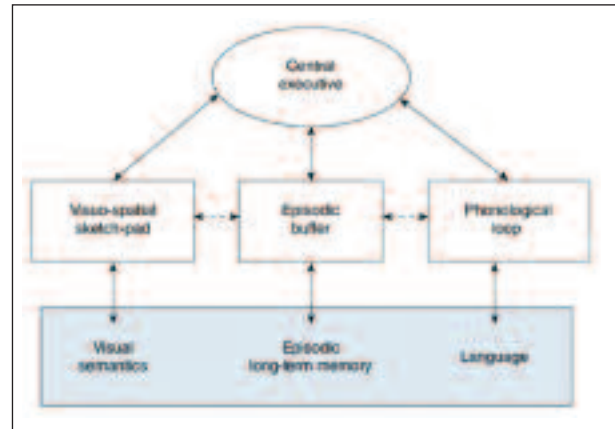
Den episodiske buffer kan opfattes som 'limen', der holder sammen på de øvrige komponenter, og må derfor konceptualiseres som det skrivebord, hvor informationerne fra den fonologiske sløjfe og den visuospatiale sketchpad kombineres med lagrede informationer fra langtidshukommelsen. Igennem denne anvendelsesbaserede proces (Usage-Based, fx Goldberg 2006) påvirkes allerede etablerede repræsentationer på dynamisk vis af nye, således at der gradvist dannes en ny repræsentation. Den episodiske buffer opfattes samtidigt som en slags reserve-lagringskapacitet for den fonologiske sløjfe og den visuospatiale sketchpad (Henry, 2012; Baddeley, 2012).

Den centrale eksekutiv (*central executive*) betragtes af mange hukommelsesforskere som den vigtigste, men også mest komplekse af arbejdshukommelseskomponenterne, fordi den kontrollerer, hvilke visuelle og verbale informationer, barnet skal rette sin opmærksomhed mod. Den centrale eksekutiv kan ikke som sådan selv lagre informationer, men har den overordnede kontrol. Den styrer slagets gang og medvirker derved til den overordnede bearbejdning af sansinformationerne. Selvom komponenten anses for at være den mest betydningsfulde, diskuteres eksistensen stadig heftigt inden for forskningsområdet. For hvilke relationer er der mellem den centrale eksekutiv og de eksekutive funktioner? Et bud kunne være, at de eksekutive funktioner og den centrale eksekutiv minder meget om hinanden, men mens den centrale eksekutiv har til opgave at kontrollere og fordele opmærksomheden, indeholder de eksekutive funktioner i højere grad afgrænsede systemer. Den centrale eksekutiv er således en komponent, der overordnet bygger på den eksekutive funktion, men som samtidigt er afhængig af den (Henry, 2012; Baddeley, 2012; Haidle, 2010).

Man kunne derfor opfatte den centrale eksekutiv som værende et metakognitivt niveau af den eksekutive kontrol og på den måde opfatte arbejdshukommelsen som en af de grundlæggende kognitive færdigheder, der er afhængig

og styres af en overordnet eksekutiv kontrol i form af komponenten den centrale eksekutiv (Henry, 2012; Barkley, 2012; Haidle, 2010).

Figur 6: Hukommelsesopbygning ud fra Baddeley, 2010



Arbejdshukommelsens kapacitet, dvs. hvor meget 'lagringsplads' der er i henholdsvis den fonologiske sløjfe, visuospatiale sketchpad samt episodiske buffer, og evne til at fastholde samt bearbejde de visuelle og verbale informationer varierer fra person til person. Derudover er arbejdshukommelseskapaciteten også aldersafhængig på en sådan måde, at den øges op igennem barndommen. Den er størst omkring 15-årsalderen, og med alderen oplever vi at få vanskeligere ved at bearbejde og fastholde sansinformationerne (Henry, 2012; Alloway, 2010b; Alloway et al, 2004). Ud over at arbejdshukommelsen er begrænset i forhold til kapaciteten, er den også begrænset i forhold til hastighed, således at jo hurtigere informationerne præsenteres (auditivt og/eller visuelt), jo vanskeligere er det også for arbejdshukommelsen at bearbejde dem. Dette er særligt vigtigt at være opmærksom på i relation til implicite og eksplícite læringssituationer og børn med bearbejdningsrelaterede sprogvanskeligheder (Alloway, 2010b).

Arbejdshukommelsens kapacitet og bearbejdningshastighed er central i barnets læringsproces. Det er et fundamentalt redskab i bearbejdningen af informationer, input og social interaktion. Når inputtet forringes, fx fordi barnets fokus forstyrres, bliver også det potentielle 'aftryk'

og 'fodspor' (repræsentationen) i det mentale leksikon forringet. Fodsporet, ordets repræsentation, bliver 'flosset i kanten', upræcist og mister dermed en række informationer, barnet har brug for. Det betyder, at barnet har sværere ved at *bearbejde* og *genkalde* den sproglige enhed fra det mentale lager: langtidshukommelsen (Ebert, Rentmeester-Disher & Kohnert, 2012). En vigtig interventionel pointe er, at arbejdshukommelsen ikke er det samme som IQ, og at den kan trænes. Præcis ligesom muskler bliver arbejdshukommelsen stærkere, hvis den trænes effektivt og systematisk (Alloway, 2012; Melby-Lervåg og Hulme, 2012).

En række undersøgelser fremhæver, at systematisk arbejdshukommelsestræning har effekt på børn med ADHD og autismespektrumsdiagnoser (Alloway et al, 2013; Henry, 2012; Alloway, 2012; Alloway et al, 2010; Holmes, Gathercole og Dunning, 2009). De samme positive effekter ses i relation til læseafkodnings- og forståelsesudviklingen samt i relation til barnets tilegnelse af matematiske færdigheder (ibid.).

Det interessante er naturligvis, hvorvidt denne ikke-sproglige intervention har indflydelse på barnets generelle læringsevne eller om de positive effekter udelukkende opnås i relation til de kognitive områder, som stimuleres (Alloway et al, 2013; Melby-Lervåg og Hulme, 2012). Formålet med den audiologopædiske intervention er jo at give barnet redskaber, så han/hun selv kan 'lære videre'. Resultaterne er stadig uklare på den lange bane, men sikkert er, at der ikke findes magiske short-cuts, kun fokuserede, specifikke indsatser.

På den kortere og interventionelt specifikke bane er det tydeligt, at eksempelvis ADHD børnehave- og skolebørn profiterer af kognitive bearbejdningsrelaterede interventioner, fordi de optimerer barnets læringsevne (Diamond et al, 2011; Alloway et al, 2009; Klingberg et al, 2002). Disse systematiske læringstiltag kan struktureres såvel udelukkende kognitivt, eksempelvis som træning af arbejdshukommelsen, eller som mere traditionelle læringsprogrammer, der fokuserer specifikt på barnets udfordring(er) (Clarke et al, 2010; Bowyer-Crane et al, 2008). På

samme måde fremkommer der tydelige resultater i relation til børn med alvorlige sprogvankeligheder, såvel et- som tosprogede børn (Kohnert, Windsor og Ebert, 2009).

Eksekutive funktioner: Læringens kalender, der holder styr og organiserer

Som allerede skitseret, omfatter de eksekutive funktioner en række forskellige, men alligevel tæt forbundne, kognitive færdigheder, som samlet set gør barnet i stand til at udføre komplekse målrettede tanke- og handlingsmønstre (Danielsson et al, 2010; Anderson, 2002; Henry et al, 2010). De eksekutive funktioner er særligt lokaliseret til den præfrontale del af hjernen (Diamond et al, 2011).

Der er ikke en klar afgrænsning af indholdet, men der er bred enighed om, at eksekutive funktioner som minimum indeholder færdigheder til at kunne:

- planlægge (*planning*)
- være omstillingsberedt og kunne ændre strategi (*set-shifting*)
- træffe beslutninger (*decision making*)
- løse og håndtere problemer (*problem solving*)
- være opmærksom (*attention*)
- finde fleksible løsninger på en hurtig og effektiv måde (*fluency*)
- hæmme unødvendige informationer (*inhibition*)
- fastholde og bearbejde informationer (*working memory*)
- vurdere status i forhold til vores målrettede handlinger (*self-monitoring*).

Der er en generel enighed om, at de eksekutive funktioner varetager og består af tre grundlæggende kognitive færdigheder (Henry, 2012; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Visu-Petra et al, 2011; Diamond et al, 2011; Best et al, 2010):

- Arbejdshukommelse: det, at vi kan fastholde og bearbejde forskellige perceptuelle informationer.
- Inhibitorisk kontrol: det, at vi kan sortere mellem relevante og irrelevante tanker og impulser, så vi kan fastholde opmærksomheden på den opgave, vi er i gang med at udføre.

- **Mental fleksibilitet:** det, at vi er i stand til at tilpasse os de omgivelser, som vi befinder os i, og ændre vores tanke- og handlingsmønstre, hvis omgivelserne kræver det.

På baggrund af ovenstående gennemgang af de eksekutive funktioner, har vi forsøgt at illustrere i figur 7, hvordan de forskellige kognitive færdigheder (hvide kasser) er med til at udgøre de tre grundlæggende eksekutive funktioner (grå kasser).

Barnet bliver ikke født med de eksekutive funktioner, men inden for barnets første leveår opbygges grundstenene, så færdighederne gradvist kan udvikles og formes trin for trin i løbet af den tidlige barndom og op gennem ungdomsårene.

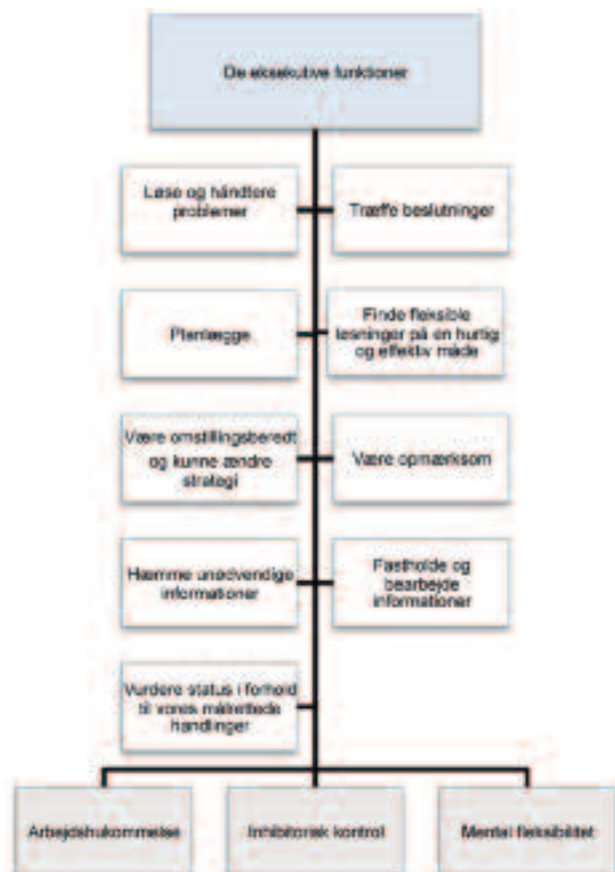
Udviklingen af de eksekutive funktioner er afhængig af og bliver præget af den miljømæssige påvirkning, barnet omgives af (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011). Miljømæssige påvirkninger er vigtige for udviklingen af barnets eksekutive funktioner på en sådan måde, at forældrene understøtter udviklingen og guider barnet ved hjælp af de strukturer og faste rutiner, som de opstiller og præsenterer for barnet. Jo yngre barnet er, jo vigtigere er det at give små instruktioner, organisere og målrette de forskellige informationer, for på den måde bedre at hjælpe barnet og kompensere for de eksekutive færdigheder, som det yngre barn endnu ikke selv fuldt ud har udviklet. Ved ældre børn, som har en større kognitiv fleksibilitet end yngre børn, dvs. deres eksekutive funktioner er udviklingsmæssigt længere fremme, er der typisk ikke det samme behov for små instruktioner og for at organisere inputtet for barnet, da det ældre barn gradvist selv vil være i stand til at organisere og strukturere informationerne (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Best et al, 2010; Smith et al, 2008; Anderson, 2002).

Udviklingen af de forskellige færdigheder varierer i forhold til barnets alder, og der er således færdigheder, der først modnes op gennem ungdomsårene og den tidlige voksenalder. Der kan være stor forskel på jævnaldrende børns evne til at mestre de forskellige kognitive færdigheder (Alloway et al, 2009), da det både afhænger af

den givne kontekst, barnet befinder sig i (om barnet har lært at bruge færdigheden i én kontekst, eller om barnet har lært at generalisere den tillærte kognitive færdighed til andre kontekster) og ligeledes, som tidligere nævnt, den miljømæssige påvirkning. En vigtig faktor for udviklingen af de eksekutive funktioner er også barnets sociale interaktion med andre børn, hvor barnet får mulighed for at afprøve de tillærte færdigheder i forhold til sine jævnaldrende (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

For at forstå de eksekutive funktioner til fulde skal de ses i relation til vores adfærd og emotioner, da samspillet er vigtigt for, hvordan vi agerer i sociale sammenhænge. Er vi fx i stand til at kontrollere vores adfærd og emotioner, kan vi tilpasse os andre mennesker, er vi i stand til at håndtere konflikter, samt er vi i stand til at fokusere og sortere de forskellige sanseinformationer?

Figur 7: De eksekutive funktioner





LIDER DU AF **TINNITUS?**

At have høretab kan være temmelig ressourcekrævende. Blot det at lytte kræver en stor indsats, og træthed eller udmattelse, koncentrationsproblemer og stress følger ofte med et høretab. Undersøgelser har vist, at stress er meget mere almindeligt hos mennesker med høretab end hos normalhørende.

En ret stor del af de mennesker, der har høretab, er også ramt af tinnitus, og er derfor dobbelt belastede.

Ikke blot skal de anstrenge sig for at høre, de bruger også en masse energi på at forsøge at ignorere den konstante lyd i deres ører. Effekten af dette kan være ret alvorlig eller endog invaliderende, med forstyrrelse af søvn, familierelationer og arbejdsevne til følge. Dette kan igen medføre stress, irritabilitet, mangel på koncentration og lav livskvalitet.

De stress-relaterede konsekvenser ved høretab og tinnitus har motiveret Widex til at lave en særlig funktion til afslapning og koncentration. Denne funktion kaldes Zen og er indeholdt i de nyeste høreapparatmodeller fra Widex.

Du kan bestille yderligere dokumentation og information om Zen-programmets gavnlige indvirkning på tinnitus samt om Widex høreapparater på 44 35 60 80 eller på www.widex.dk

De kognitive færdigheder er en forudsætning for, at vi har potentialet til at kunne lære at læse, skrive og regne (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Visu-Petra et al, 2011; Henry et al, 2010; Anderson, 2002). Jo bedre eksekutive funktioner barnet har, jo bedre vil han/hun være i stand til at strukturere, planlægge, fokusere og organisere, hvilket også vil understøtte barnets evne til at læse, skrive og regne (Alloway, 2012; Center on the Developing Child at Harvard University, 2011).

Vi er afhængige af de eksekutive funktioner gennem hele livet, og de er vigtige for, at vi kan leve et sundt mentalt og fysisk liv. Den bedste måde at stimulere og udvikle barnets eksekutive funktioner på, er ved samtidigt også at stimulere den emotionelle, sociale og fysiske udvikling, så der ikke alene er fokus på de eksekutive funktioner, men også på hvordan de kan generaliseres og anvendes som led i barnets samlede udvikling (Diamond et al, 2011).

Sprogforståelse og arbejdshukommelse hos danske børn med og uden høretab: et nyt ph.d.-projekt på SDU

Når man taler om sprogforståelse, er det vigtigt *ikke* at lade betegnelsen stå som en samlet udefineret størrelse, men man er derimod nødt til at kategorisere, hvilke sproglige elementer, fx semantik, pragmatik, morfologi og syntaks, der menes med sprogforståelse, for derved også bedst muligt at kunne afhjælpe barnets sprogforståelsesvanskeligheder. Rent psykologisk kan man ikke tale om sprogforståelse som en samlet størrelse, da den sproglige processering i hjernen, fx syntaktisk og semantisk processering, bygger på forskellige neurale strukturer, der er så komplekse, at det ikke med sikkerhed er muligt at lokalisere, hvilke strukturer der er involveret (Aboitiz et al, 2010; Rodd et al, 2005). Den verbale arbejdshukommelse, herunder den fonologiske sløjfe, er altafgørende for, at man kortvarigt kan fastholde de sproglige (lingvistiske) elementer, mens man forsøger at bearbejde og forstå den samlede sproglige information (Aboitiz et al, 2010).

Arbejdshukommelsen hos børn med høretab

Et barn med et perceptivt høretab vil høre talein-

formationerne via et forringet auditivt signal, fordi sanseceller i det indre øre er defekte, og signalet bliver således sendt langs hørenerven og op til hjernen (og den fonologiske sløjfe) med visse frekvensmæssige mangler. Dette vil vanskeliggøre den verbale arbejdshukommelsesbearbejdning og kræve mere rent kognitivt, for at barnet kan forstå de sproglige informationer.

Har et barn med høretab ligeledes en dårligt fungerende verbal arbejdshukommelse, vil barnet have yderligere vanskeligheder ved at forstå de sproglige informationer (Lunner et al, 2009; Lyxell et al, 2009). Omvendt vil størrelsen af arbejdshukommelseskapaciteten også kunne kompensere for høretabet og den nedsatte sprogforståelse på en sådan måde, at det barn, der har et stort høretab og samtidigt også en god arbejdshukommelse, rent kognitivt vil have bedre muligheder for at fastholde og bearbejde de forringede sproglige auditive informationer end et barn med et stort høretab og dårligt fungerende arbejdshukommelse.

Barnets sprogforståelsesvanskeligheder afhænger således ikke kun af skaden i det auditive system, men også af hvordan høretabet påvirker den kognitive bearbejdning i forhold til den verbale arbejdshukommelse (Lunner et al, 2009).

Sprogforståelse hos børn med høretab

Børn med høretab har vanskeligere ved den fonologiske processering og derved at skelne mellem taleinformationer i forhold til normalhørende børn. Der ses ligeledes generelt også forskelle i størrelsen af de sproglige vanskeligheder i forhold til graden af høretabet. Der kan være store forskelle i forhold til sprogforståelse, sproglige vanskeligheder og konfigurationen af barnets høretab. Har barnet en uoprettelig skade i det indre øre, som ved et perceptivt høretab, må det antages at påvirke den sproglige bearbejdning på en anden måde og i en større grad end, hvis barnet i løbet af barndommen periodisk døjer med mellemørebetændelse (Keogh et al, 2010; Lyxell et al, 2009). Studier tyder på, at børn med høretab, på grund af det forringede auditive signal, har dårligere fonologiske repræsentationer i langtidshukommelsen, hvilket også gør det vanskeligt at genaktivere (*retrieve*) ord

fra langtidshukommelsen og anvende dem korrekt. Dette kan på sigt ligeledes påvirke læseudviklingen hos børn med høretab (Lyxell et al, 2009).

Interventionelle perspektiver

Formålet med nærværende artikel har været dels at skelne mellem forskellige typer af sprogsvækkigheder, dels at beskrive nogle af de forklaringer, der ligger bag bearbejdningsrelaterede sprogsvækkigheder med fokus på lærings typer, arbejds hukommelse og eksekutive funktioner. Baggrunden for dette er, at vi mener, at de sprogindsatser og interventionsformer, børn tilbydes i Danmark, bør afspejle de forskellige bagvedliggende komplekse kognitive og sproglige bearbejdningsmønstre.

Det er således værd at overveje, hvorvidt der er mulighed for mere præcist at differentiere mellem de sprogindsatser- og interventioner, børn i Danmark tilbydes. En række af de eksisterende interventioner bygger eksempelvis på en forståelse af, at børn med sproglige vanskeligheder formår at profitere af inputtets struktur og indhold med udgangspunkt i implicit læring.

For at fokusere på *audiologopædiske* indsatser er det fra vores perspektiv oplagt i højere grad at kombinere eksisterende sprogforankrede forløb med fokus på fx ordforråd eller grammatik med interventioner, der målretter sig barnets bearbejdningsudfordringer for herigennem at styrke barnets bearbejdning, lagring og genkaldelse af sproglige elementer, samtidig med at barnets generelle evne til at lære formentlig forbedres (Alloway, 2013, 2009).

Interventionelt findes der i den internationale litteratur mindst tre fremgangsmåder til at optimere det dynamiske forhold mellem sprog og kognition (Alloway et al, 2013; Melby-Lervåg og Hulme, 2012; Knüppel, 2009; Gathercole & Alloway 2006), men de er kun i begrænset omfang implementeret i en dansk audiologopædisk praksis:

- Den første fokuserer på at optimere barnets specifikke hukommelsesfunktion (eksekutive funktioner og/eller arbejds hukommelse) og udformer sig således som en decideret hukommelsestræning. Flere undersøgelser har

vist bemærkelsesværdig effekt af sådanne interventioner, særligt i relation til afgrænsede læringsområder. Derimod diskuteres generaliserbarheden på tværs af læringsområder (Alloway et al, 2013; Henry, 2012; Melby-Lervåg og Hulme, 2012).

- Den anden udmøntes som interventioner med udgangspunkt i hukommelsesstøttende strategier, der understøtter bearbejdningen af det sproglige input, eksempelvis i form af visuelle eller strukturelle forstærkere (Alloway, 2013, 2009; Henry, 2012).
- Den tredje interventionstype bygger på reduktion af belastningen på barnets arbejds hukommelse, således at barnet ikke i det sociale og kommunikative samspil skal bruge sine begrænsede bearbejdningsressourcer på at afkode uforudsigelighed.

Disse interventionstyper er forskelligartede, men et fællestræk er, at hverdagslivet etableres således, at netop uforudsigelighed og manglende struktur minimeres betydeligt, hvorved barnet får flere ressourcer til at bearbejde det sproglige input.

Beklageligvis findes der i Danmark – og i den internationale litteratur – foreløbigt kun sparsom forskning i effekten af disse interventionsmetoder og –former, der tager udgangspunkt i et utvivlsomt dynamisk og frugtbart samarbejde mellem barnets sproglige og kognitive udvikling. Der findes pt. et begrænset antal fuldt udviklede metoder, der kan imødekomme de massive grammatiske og leksikalske udfordringer, børn med fx SLI har, og en kritisk gennemgang af den begrænsede evidens vil føre for vidt her. Derfor må vi, fra vores perspektiv, tage udgangspunkt i en række af de tilegnelsesmekanismer og kognitive færdigheder, vi ved, typiske børn anvender, når de tilegner sig leksikon og konstruktioner. Ved interventionelt at imitere de *typiske* tilegnelsesprocesser understøtter vi barnets evne til at lære at lære og giver ikke blot barnet mere af det, som han/hun i forvejen har svært ved. Sådanne interventioner kunne tage udgangspunkt i semantisk kategorisering og evnen til at inkludere flere ord i det mentale leksikon ved hjælp af fx analogilæring samt udvidelse, tilføjelse og sammensætning af leksemer i

forbindelse med kompleksificering af konstruktioner (Thomsen, 2011).

Ved at bearbejde disse i udgangspunktet implicite og psykologiske mekanismer eksplicit kan vi understøtte barnets egne kognitive færdigheder, således at barnet gradvist inkluderes på lige vilkår – også sprogligt – i de sociale børnefællesskaber med andre børn.

Litteraturliste

- Aboitiz F., Aboitiz S., García R. R. (2010): The Phonological Loop – A Key Innovation in Human Evolution, *Current Anthropology*, 51(S1), S55-S65.
- Alloway T. P., Bibile V., Lau G (2013): Computerized working memory training: Can it lead to gains in cognitive skills in students?, *Computers in Human Behavior*, 29, 632-638.
- Alloway T. (2012): The profile of executive function of very preterm children at 4 to 12 years, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 54, 203-204.
- Alloway T. P., Gathercole S. E., Elliott J. (2010): Examining the link between working memory behavior and academic attainment in children with ADHD, *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 632-636.
- Alloway T. (2010a): Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning, *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (5), 448-456.
- Alloway T. (2010b): *Improving Working Memory - Supporting Students' Learning*, SAGE Publications Ltd.
- Alloway T. P., Gathercole S. E., Kirkwood H., Elliott J. (2009): The Cognitive and Behavioral Characteristics of Children with Low Working Memory, *Child Development*, 80 (2), 606-621.
- Alloway T. P., Gathercole S. E., Willis C., Adams A. (2004): A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children, *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.
- Anderson P. (2002): Assessment and Development of Executive Function (EF) During Childhood, *Child Neuropsychology, A journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8 (2), 71-82.
- Archibald L. M. D., Gathercole S. E. (2006): Prevalence of SLI in Language Resource Units, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6 (1), 3-10.
- Baddeley A. (2012): Working Memory – Theories, Models, and Controversies, *Annual Review of Psychology*, 62, 1-29.
- Baddeley A. (2010): Working memory, *Current Biology*, 20 (4), R136-R140.
- Best J. R., Miller P. H. (2010): A Developmental Perspective on Executive Function, *Child Development*, 81 (6), 1641-1660.
- Barkley R.A. (2012): *Executive functions – what they are, how the work and why they evolved*, The Guilford Press.
- Bleses, D. & Højen, A. (eds) (2009). *Når børn lærer sprog. Dansk sprogtileningsforskning i et internationalt perspektiv*. Syddansk Universitetsforlag
- Bowyer-Crane C., Snowling M. J., Duff F. J., Fieldsend E., Carroll J. M., Miles J., Götz K., Hulme C. (2008): Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 422-432.
- Campbell, P., Sawyer, B. (2009): Changing early intervention providers' home visiting skills through participation in professional development, *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 219-234.
- Center on the Developing Child at Harvard University (2011): Building the Brain's »Air Traffic Control« System: How Early Experiences Shape the Development of Executive Function, Working paper no. 11, <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Clarke P. J., Snowling M. J., Truelove E., Hulme C. (2010): Ameliorating Children's Reading-Comprehension Difficulties - A Randomized Controlled Trial, *Psychological Science*, 21 (8), 1106-1116.
- Clausen og Fox-Boyer (2011). Dansk-sprogede børns udtalevanskeligheder. *Dansk Audiologopædi* nr. 4.
- Conti-Ramsden G., Botting N., Faragher B. (2001): Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI), *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42 (6), 741-748.
- Danielsson H., Henry L., Rönnerberg J., Nilsson L. (2010): Executive functions in individuals with intellectual disability, *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1299-1304.
- Diamond A., Lee K. (2011): Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old, *Science*, 333, 959-964.
- Ebert, K.D., & Kohnert, K. (2010): Common factors in speech-language treatment: Exploring qualities of effective clinicians, *Journal of Communication Disorders*, 43, 133-147.
- Ebert, K.D., & Kohnert, K. (2009): Nonlinguistic cognitive treatment for primary language impairment, *Clinical Linguistics and Phonetics*, 23, 647-664.
- Eigsti, I. M., Schuh, J.M., Mencl, E., Schultz, R.T., & Paul, R. (2012): The neural underpinnings of prosody in autism, *Child Neuropsychology*, 18(6), 600-617.
- Eigsti, I. M., de Marchena, A.B., Schuh, J.M., & Kelley, E. (2011): Language acquisition in autism spectrum disorders: A developmental review, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 681-691.
- Eigsti, I. M., & Mayo, J. (2011): *Implicit learning in ASD*. In D. Fein (Ed.), *Neuropsychology of Autism* (pp. 267-280). New York: Oxford University Press.
- Eigsti, I.M., & Bennetto, L. (2009): Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay?, *Journal of Child Language*, 19, 1-23.
- Eigsti, I. M., L. Bennetto, et al. (2007) : Beyond pragmatics - morphosyntactic development in autism, *Journal of autism and developmental disorders*, 37, 107-1023.

- Eigsti, I. M. (2013): *A review of embodiment in autism spectrum disorders*, *Frontiers in Cognitive Science*, Special topic: The role of body and environment in cognition.
- Ellis Weismer, S., Evans, J., & Hesketh, L. (1999): An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1249-1260.
- Finestack, L. H., & Fey, M.E. (2009): A comparison of explicit and implicit interventions to teach a novel grammatical inflection to children with language impairment, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 289 - 302.
- Gentner D., Anggoro F. K., Klibanoff R. S. (2011): Structure Mapping and Relational Language Support Children's Learning of Relational Categories, *Child Development*, 82 (4).
- Goldberg A. E. (2006): Learning Linguistic Patterns, *Categories in Use. Psychology of Learning and Motivation* 47, A. Markman and B. Ross (eds.) Academic Press/Elsevier.
- Haidle M. N. (2010): Working-Memory Capacity and the Evolution of Modern Cognitive Potential – Implications from Animal and Early Human Tool Use, *Current Anthropology*, 51 (S1), S149-S166.
- Henry L. (2012): *The Developmental of Working Memory in Children*, Sage Publications Ltd.
- Henry L., Messer D., Nash G. (2012): Executive functioning in children with specific language impairment, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (1), 37-45.
- Henry L. A., Bettenay C. (2010): The Assessment of Executive Functioning in Children, *Child and Adolescent Mental Health*, 15 (2), 110-119.
- Holmes J., Gathercole S. E., Dunning D. L. (2009): Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children, *Developmental Science*, F1-F7.
- Ivey, M., HeHlin, J., & Alberto, P. (2004): The use of Social Stories to promote independent Behaviors in novel events for children with PDD--NOS, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 164-176.
- Jeremy K. Boyd and Adele E. Goldberg (2009): Input effects within a constructionist framework. (Commentary), *Journal of Modern Language*, 93 iii, 418-429.
- Keogh T., Kei J., Driscoll C., Khan A. (2010): Children with Minimal Conductive Hearing Impairment – Speech Comprehension in Noise, *Audiology & Neurotology*, 15, 27-35.
- Klingberg T., Forssberg H., Westerberg H. (2002): Training of Working Memory in Children With ADHD, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24 (6), 781-791.
- Knüppel, A. (2009): *Hukommelseskarakteristika hos børn med »specifikke« sproglige vanskeligheder: En identifikationsmulighed?* Aalborg Universitet, upublikeret speciale.
- Kohnert K., Windsor J., Ebert K. D. (2009): Primary or »specific« language impairment and children learning a second language, *Brain and Language*, 109 (2-3), 101-111.
- Larsby B., Hällgren M. (2009): Cognitive development, reading and prosodic skills in children with cochlear implants, *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 463-474.
- Leonard L., Ellis Weismer S., Miller C., Francis D., Tomblin J., Kail R. (2007): Speed of processing, working memory, and language impairment in children, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50 (2), 408-428.
- Leroy S., Parisse C., Maillart C. (2012): *Analogical reasoning in children with specific language impairment*, *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(4), 380-395.
- Lunner, T., Rudner, M., Rönnerberg, J. (2009): Cognition and hearing aids, *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 395-403.
- Lyxell B., Wass M., Sahlén B., Samuelsson C., Asker-Arnason L., Ibertsson T., Mäki-Torkko E.,
- Mayo, J., & Eigsti, I.M. (2012): A comparison of statistical learning in school-aged children with high functioning autism and typically developing peers, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11).
- McMurray B., Horst J. S., Samuelson L. K. (2012): Word learning emerges from the interaction of online referent selection and slow associative learning, *Psychological Review*, 119 (4), 831-877.
- Melby-Lervåg M., Hulme C. (2012): Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review, *Developmental Psychology*, 49 (2), 270-291.
- Paterson S., Brown J., Gsödl M., Johnson M., Karmiloff-Smith A. (1999): Cognitive modularity and genetic disorders, *Science*, 286 (5448), 2355-2358.
- Rodd J. M., Davis M. H., Johnsrude I. S. (2005): The Neural Mechanism of speech Comprehension – fMRI studies of Semantic Ambiguity, *Cerebral Cortex*, 15 (8), 1261-1269.
- Rowe M. (2008): Child directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill, *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Serratrice, L., Joseph, K.L. & Conti-Ramsden, G. (2003): The acquisition of past tense in preschool children with specific language impairment and unaffected controls: regular and irregular forms, *Linguistics*, 41, 321-349.
- Shulman C., Guberman A. (2007): Acquisition of verb meaning through syntactic cues: A comparison of children with autism, children with specific language impairment (SLI) and children with typical language development (TLD), *Journal of Child Language*, 34 (2), 411-423.
- Singer, D.G, Michnick Golinkoff, R. og Hirsh-Pasek, K (2006): *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*, Oxford University Press.
- Smith P. K., Jostmann N. B., Galinsky A. D., Van Dijk W. W. (2008): Lacking Power Impairs Executive Functions, *Psychological science*, 19 (5), 441-447.

- Stokes S., Bleses D., Basbøll, H., Lambertsen C. (2012): Statistical Learning in Emerging Lexicons: The Case of Danish, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 1265-1273.
- Thomsen, P. (under udarbejdelse). Kan du genkende forskellen? Om analogilæring som tilegnelsesproces i forbindelse med for verbalspurten hos fire danske børn. Indsendes til *Dansk Audiologopædi*, efterår 2013.
- Thomsen, P. (2012). *Børns narrativer – sådan gør du børnehavebørn til fantastiske fortællere*. Dafolo, 157 sider.
- Thomsen, P. (2011): *Verber: Broen mellem isoleret leksikon og kompleks grammatik – en longitudinel undersøgelse af fire danske børns verbaltilegnelse og grammatikaliseringsproces fra 1;01 til 2;05 år*. Ph.d. afhandling, Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet, 501 sider.
- Thomsen, P. og Clausen, M.C. (2009): *Når sprog bliver til handling – en forskningsopsamling om udsatte et- og tosprogede børn og om dagtilbuds mulighed for en positiv styrket indsats*. Rapport for BUPL, april 2009, 46 sider.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*: Harvard University Press.
- Tomblin, J. B., Zhange, X., Buckwater, P. & O'Brien, M. (2003): The stability of primary language disorder: four years after kindergarten diagnosis, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1283–96.
- Tomblin, J. B. & Zhang, X. (1999): Language patterns and etiology in children with specific language impairment In H. Tager-Flusberg (ed.), *Neurodevelopmental Disorders: Developmental Cognitive Neuroscience*, 361–82, Cambridge, MA: MIT Press.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E. & O'Brien, M. (1997): Prevalence of specific language impairment in kindergarten children, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1245–60.
- Van Kleeck, A., Schwarz, A. L., Fey, M.E, Kaiser, A., Miller, J., & Weitzman, E., (2010): Should we use telegraphic or grammatical input in the early stages of language development with children who have language impairments? A meta-analysis of the research and expert opinion, *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 3-21.
- Visu-Petra L., Cheie L., Benga O., Miclea M. (2011): Cognitive control goes to school – The impact of executive functions on academic performance, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 240-244.
- Whalen P. J., Raila H., Bennet R., Mattek A., Brown A., Taylor J., Van Tieghem M., Tanner A., Miner M., Palmer A. (2013): Neuroscience and facial expressions of emotion: The Role of amygdala-Prefrontal Interactions, *Emotion Review*, 5, 78-83.
- White, S., Koenig, K., Scahill, L. (2007): Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858–1868.

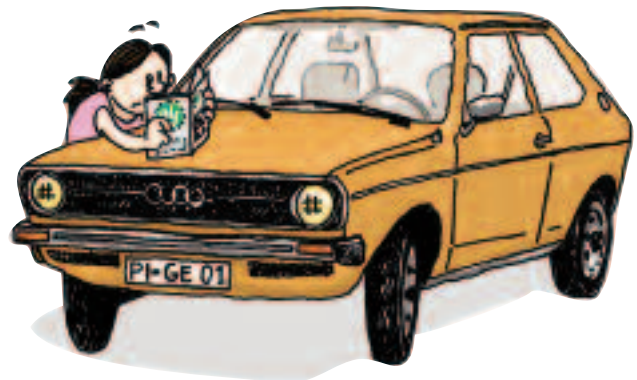
Audiologopædiske materialer til udredning og vurdering

Oversigt udarbejdet af Audiologopædisk Forening 2013

Kan downloades gratis på www.alf.dk

Du kan også få den tilsendt med post, hvis du indsætter 50 kr. på flg. konto:
 Reg.: 0265 4440426706 i Danske Bank (anfør dit navn) og fremsender en kuvert, med en A5 kuvert i, med din adresse på + frimærke (16 kr. i Danmark og 24 kr. fra Færøerne, Grønland og Europa) til ALF's kasserer

Helle I. Bylander
 Tjærebyvej 25
 4000 Roskilde



Audiologopædisk læsning

Stig Broström,
Kristine Jensen de López
og Jette Løntoft

Dialogisk læsning i teori og praksis

Dafolo 2012

*Del af serien **Sprog, udvikling
og læring***

*183 sider. Pris: 239,20 ekskl. moms
Bestilles på www.dafolo-online.dk
eller forlag@dafolo.dk*

I forordet til Dialogisk læsning i teori og praksis står der, at »...det grundlæggende nye er, at vi samler eksisterende forskning om dialogisk læsning, almenpædagogiske principper og konkrete anvisninger i en og samme bog«. Dette er bogens styrke og måske også dens svaghed. Bogen er skrevet af tre forfattere og delt op i tre dele. Det er ikke ensbetydende med, at hver forfatter har haft ansvaret for én del af bogen, men man kan få den tanke på trods af, at det ikke er angivet nogen steder, hvem der har skrevet hvilke afsnit.

Målgruppen for bogen er bred. På omslaget anbefales den til pædagoger, dagplejere, pædagogiske konsulenter, lærere i indskolingen, talehørelærere og til studerende.

Del 1 er et afsnit om baggrunden for dialogisk læsning. Her er beskrevet den forskning, som danner grundlag for, at metoden anbefales så varmt, som det gøres i denne bog såvel som Sprogpakken og meget andet materiale, der for øjeblikket udgives om temaet. Der fortælles om metodens forankring helt tilbage i 1970'ernes udviklingspsykologiske teorier. Dialogisk læsning som metode belyses ud fra et bredere syn end det rent sproglige, idet flere kapitler fokuserer på den kommunikative udvikling med vinkling både til sociale færdigheder og til de aspekter, der er i kommunikativ udvikling i forhold til at være flerkulturel. Der refereres blandt andet til udenlandsk forskning i at oplære forældre i metoden og til dan-

ske studier i at anvende metoden i børnehaver.

Del 2 omhandler dialogisk læsning i praksis. Her beskrives metoden i detaljer, og der gives helt konkrete anvisninger og forslag til, hvordan og med hvem dialogisk læsning kan gennemføres. Afsnittet indeholder færdigt materiale til dialogisk læsning af bogen »Kaj har fine støvler« skrevet af Mats Letén. Del 2 kan med fordel læses først, såfremt dialogisk læsning er et nyt område for læseren.

Del 3 hedder Dialogisk læsning og æstetiske processer. Afsnittet kan danne baggrund for de overvejelser, en pædagog må gøre sig, når hun eller han vælger aktiviteter til efterbearbejdning af en højt-læsningsbog efter den egentlige læseproces med børnene. Dels giver forfatteren (forfatterne?) et bud på de overvejelser, pædagogen må gøre sig, når hun planlægger de aktiviteter, der følger efter oplæsningen, dels bidrager kapitlet til overvejelser om, hvordan og hvor meget pædagogen involverer sig i efterbehandlingen af fortællingen. Motivationen for at medtage visse af del 3's kapitler i en bog om dialogisk læsning er nogle steder ganske kortfattet. Børns fortælling, legens betydning og form samt børns tegningeudvikling er temaer i del 3. Det er interessant læsning, men er vel temaer, der er almenlydige i den pædagogiske verden og ikke alene relevante i forhold til dialogisk læsning.

For tale-hørelæreren er bogen læseværdig, hvis hun arbejder med grupper af børn med sproglige vanskeligheder, eller hvis hun har vejlederopgaver omkring sprogstimulering. For alle de øvrige grupper nævnt på omslaget er bogen et fint sted at starte, hvis man ønsker en grundig indføring i emnet dialogisk læsning.

*Birthe Egelund Høier
Tale-hørekonulent
PPR, Aabenraa*

Charlotte Frost Fog

Leg med ordklassen

*Special-pædagogisk Forlag 2012
398 kr. excl. moms*

Materialet består af en lærervejledning og en CD med div. kort, kopiark og spilleplader. Spillepladen har et eventyrligt design med en prinsesse, der er fanget på slottet under bevogtning af en farlig drage. Således appellerer materialet både til piger og drenge og motiverer til læring og leger med ordklasser fra start til mål. Den primære målgruppe er 2.-6. klassestrin, men det kan ifølge forfatterne også anvendes i specialundervisningen mm.

Leg med ordklassen hjælper eleverne med at øve sikker identifikation af ordklasserne navneord, ud-sagnsord, tillægsord og forholdsord på en sjov, udbytterig og social måde, som minder om andre spil som »tegn-og-gæt« og »Cranium«, som barnet måske kender i forvejen. Der er mulighed for at arbejde både taktilt med modellervoks, visuelt med tegning og fonematisk med stavning og læsning. Der ud over inddrager materialet de typiske undervisningsformer som morfologi-øvelser i kladdehæfter og papirlapper med skriftlig benævnelse på konkrete. Materialet gør endda opmærksom på, hvornår man bør anvende elefantsnot eller tape, ift. oprydningen efterfølgende.

Materialet er differentieret på 3 læseniveauer og inddrager flere læringsstile. Disse er tydeligt markeret i materialet med antallet af farver på dragen.

Selve spillet tager ifølge lærervejledningen 45 min og kan spilles af 4-6 personer fordelt på 2-3 hold. Desuden kan spillet anvendes både i klasseundervisning og gruppeopdelt. Materialet kommer med forslag til, hvordan hold og gruppe mest hensigtsmæssigt kan sammensættes, så alle får mest muligt ud af spillet. Der er tidsbegræns-

ning på opgaverne, som angives med et timeglas.

Dog kan man tilpasse både tiden og antallet af grupper efter behov – det er mest et spørgsmål om at printe nok spillebrikker, og spillet kan, inkl. forberedelse, godt gribe om sig tidsmæssigt og fortsætte længe efter, at selve spillet er slut.

Mette Thomsen
Cand.mag. i audiologopædi
Adjunkt ved Professionshøjskolen
UCC, Kbh.

Søs Rask Andersen
og Nanna Paarup

Klasseledelse i praksis - en håndbog for lærere

Dansk psykologisk forlag 2013
Pris 278 kr.

Sjældent har der været så megen fokus på Folkeskolen, som lige nu med lockout og diskussion om hel-dags/helhedsskole. Mine sidste besøg på skoler har vist kaotiske forhold, elever der i den grad forstyrrede undervisningen og lærere, som havde det svært. Jeg håber, at det, jeg har oplevet, mere er undtagelsen end reglen?

Efter disse indtryk blev det klart for mig, at der skal bruges nye værktøjer for at forsøge at rette op på/forny folkeskolen. Jeg tror ikke på, at flere timer hjælper, men håber på at mere fokus på klasseledelse kan være et af midlerne til at give Folkeskolen et løft. »Klasseledelse i praksis« bør ses som et praktisk anvendeligt værktøj. Formålet med bogen er at kunne yde bedre undervisning gennem styrket klasseledelse. Dette medfører bl.a.:

- mere fokus på egen lærerrolle
- styrkede relationer eleverne imellem
- mere reel arbejdstid til eleverne
- mere fokus på forventninger og undervisningsmål
- bedre kommunikation
- større overskud
- bedre udnyttelse af tiden

Bogen er gennemsyret af forskellige symboler, der fokuserer på cases, vigtig viden, modeller, refleksion og handling, værktøjer, arbejde i teamet og perceptuelle kanaler.

Når jeg læser denne bog, føler jeg, at forberedelsestid er mere end, at læreren sætter sig ind i et fagstof, der skal formidles. Her skal indtænkes metode, indsigt og omstillingsparathed. Med fokus på trivsel i det gode læringsmiljø skal læreren kunne sætte sig ind i, hvilke læringsstile den enkelte elev udvikles bedst ved. Som lærer må du være en god rollemodel, og der skal være overensstemmelse mellem dine værdier og din adfærd. Som rollemodel kan du f.eks. benytte modelleringsteknikker, hvilket vil sige, at du selv demonstrerer den adfærd, du ønsker hos eleverne. Det kunne være, at læreren er i klassen, i det øjeblik klokken ringer, hvis det er det samme, der forventes af eleverne. Forsøg at sige det, du gerne vil have fra eleverne og ikke det, du ikke ønsker. Så det at være bevidst om eget sprogbrug kan være med til at give positive eller negative signaler til eleverne. Øv dig i at fokusere på positiv forstærkning.

Undersøgelser viser, at klasseledere bruger megen tid på at gennemarbejde rutiner og at signalere konsistens med hensyn til overholdelse af regler. Dette er vigtigt fra dag et. Det er også væsentligt at fokusere på adfærds- og samværsformer på en positiv og givende måde.

Jeg kan godt lide, at der er fokus på brug af stemmestyrke, at det kaldes »korte og lange stemmer«, synes jeg sprogligt er et lidt skævt udtryk. Men når jeg ser det visualiseret, kan jeg godt acceptere sprogbruget. Jeg finder det meget brugbart at indføre håndtegn, der har en betydning som f.eks. »ti stille«, i stedet for at læreren råber. En enkel måde at bede om ro på, som gerne skulle smitte af på hele samværsformen i klassen.

»Klasseledelse i praksis« er skrevet

i et let forståeligt sprog med super gode henvisninger til relevant litteratur af ny dato. Der er mange håndfaste og konkrete forslag, der let kan indføres og være med til at ændre adfærd i klassen. For at ændringerne skal lykkes, tror jeg på, at feedback fra kolleger, elever og forældre er væsentlig. Tag de andres spejling af dig og dit projekt som en gave og brug det fremadrettet mod at blive en bedre klasseleder. Tag de nye vinkler på organisering og planlægning samt metoder til at styrke relationer til dig.

Det handler om, at eleverne får øget deres læringsudbytte, og du får det godt med dig selv i rollen som lærer. Læs bogen i dit team, brug den der, hvor inklusion kan være udfordrende.

Efter mine lidt mismodige klassebesøg, følte jeg, at fokus i mit tilfælde burde flyttes fra *specialpædagogik* til *trivselspædagogik* for samtlige elever og lærere i de klasser, jeg besøgte. Her tror jeg, at »Klasseledelse i praksis« har noget at byde på. Bogen er tænkt som en proces- og værktøjsbog, og der er bestemt ideer at hente. Men gør det sammen med dine medlærere.

Birgitte Franck

Teresa Jakubczyk

Traumatiserede flygtningebørn i pædagogisk praksis

Special-pædagogisk Forlag 2013
Pris: 247,- kr. inkl. moms

Bogen henvender sig til pædagogisk personale, og tager udgangspunkt i dagtilbuddet og småbørnsområdet.

Bogen er opdelt i 3 dele: en teoretisk del, en metodisk del og en empirisk del. Den teoretiske del giver en statistisk gennemgang af de danske forhold for at beskrive vigtigheden af, at det pædagogiske personale er klædt på til opgaven omkring inklusion af flygtninge-

børn. Ud fra et pædagogisk, psykologisk synspunkt gennemgår forfatteren sorg- og krisestadier og de reaktioner, man kan forvente af børn med trauma. Det er barsk læsning, og bogen vækker en lyst i læseren til at handle. Desuden diskuteres det interkulturelle møde med udgangspunkt i den danske retorik omkring integration og inklusion, og bogens klare holdning er, at der kun er en vej frem, nemlig inklusion.

Denne konklusion bringer læseren videre til de metodiske kapitler, hvor den pædagogiske arbejdsmetode STOP/STROP-modellen gennemgås, og på det mere didaktiske plan introduceres horisontsammenmeltningsbegrebet. Dog kan man som læser godt efterlyse en mere praktisk tilgang til de metoder, hvis bogens budskab skal implementeres i en pædagogisk hverdag.

De empiriske kapitler belyser forfatterens indsamling af data gennem to, meget forskellige interview, med pædagoger fra en børnehave tilknyttet Dansk Røde Kors asylcenter. Dette kapitel er interessant ud fra et akademisk synspunkt, men desværre bliver man som læser ikke klogere på de pædagogiske og didaktiske metoder.

Sproget behandles kortvarigt både i de teoretiske og metodiske kapitler. Hovedbudskabet er, at kommunikationen er vigtigst, modersmålet er en forudsætning, og dansk som andetsprog en nødvendighed. Desuden lægger bogen stor vægt på sproget som en del af identitetsdannelsen, og det faktum, at det pædagogiske personale kun kan arbejde med inklusion ved at acceptere barnets fortid, nutid og fremtid og lade sig berige af mødet med et andet menneske med et andet udgangspunkt end én selv.

Mette Thomsen
Cand.mag. i audiologopædi
Adjunkt ved Professionshøjskolen
UCC, Kbh.

Alf Brøysen

Gedekiddet, som kunne tælle til ti – en remsehistorie

*Materialecentret Ålborg 2013
Katalog nr. 1049, 1. udg., 1. oplag
Gratis hvis man er tilknyttet den særlige ordning*

Hvis der er noget, som er udviklingsmæssigt godt for småbørn, så er det remsehistorier. Det er noget, småbørn elsker, og som er utroligt pædagogisk spændende.

Når illustrationerne understreger fortællingen på en måde, så børnene kan forstå det, er det bare super. Det bliver rigtig sødt, da dyrene får forskellige jobs på færgen, som de skal ud at sejle med. Så rigtig mange stjerner til remsefortællingen fra Materialecentret.

Det eneste jeg kunne ønske var, at materialet udkom i 2 forskellige udgaver ... en med tegn og en uden tegn. Når jeg foreslår dette, så er det fordi, at tegnene kan virke negativt udfordrende, for de børn, der er vel behandlet enten med HA eller CI. De har efter min mening ikke brug for tegnene (jeg ved godt, at de ikke ser dem/forstår dem.)

Men når det er sagt, så er det fantastisk, at man kan få dette eventyr gratis, hvis man er tilknyttet ordningen på Materialecentret i Ålborg. En spændende udgivelse.

Birgitte Franck

Netværksgruppen ved
Center for Høretab

Midt i og udenfor – en film om børn med høretab

*Freelance Film 2013
Pris 100 kr. + forsendelse
Kan bestilles på Center for Høretab's hjemmeside*

På 27 minutter følger man 3 børn/unge med høretab. Man møder dem i skolen, til fritidsaktiviteter, på

høreklubben, hjemme og til aktiviteter sammen med andre unge med høretab. På en stille og rolig måde får eleverne lov til at fortælle om egen situation. Vi ser dem på den ene side som en naturlig del af klassen, men de får også lov til at fortælle om situationer, der kan være anderledes, fordi man har et høretab. Vi hører deres lærere fortælle om at have en elev med høretab i klassen. En forældre gør sig tanker om, hvad det vil sige at have et høretab som teenager.

På en meget sober måde får man en viden om høretab og de problemer, dette kan forårsage, men først og fremmest ser man nogle børn og unge, der er inkluderet i almindelige klasser.

Videoen kan anbefales til værktøjskassen på PPR og kan med fordel bruges, når lærere skal have børn med høretab inkluderet i deres klasser. For nogle forældre vil den sikkert også kunne være med til på den ene side at fokusere på hjælpemidler og særlig hensyntagen og på den anden side understrege, at folkeskolen på en helt naturlig måde kan rumme elever med høretab. Om den også bør bruges til klasser, må være op til den enkelte talepædagog og lærer.

En god video, der kan anbefales.

Birgitte Franck

Efter idé af Inger Bagge Møller og Christa Thomsen
Tegninger af Kamilla Wichmann

Skal børn stemples i panden eller inkluderes med hjertet? - Klassens hørerregler

*Materialecentret 2013
Katalog nr. 1055
Gratis hvis man er tilknyttet den særlige ordning*

For nylig snakkede jeg med en far, der fortalte, at mens hans barn, der har et stor høretab, ikke havde væ-

ret i skole, havde man alligevel brugt FM-udstyret i klassen, fordi udstyret gav en struktur i forbindelse med klasseledelse, og fordi det ikke kun skulle forbindes med eleven med høretab. Jeg besøgte for kort tid siden en klasse med en elev med høretab. Alt var kaos, så regler om hvordan man skulle forholde sig til børn med høretab, var for så vidt helt ligegyldige. Der skulle først og fremmest styr på klassen med dens mange urolige elementer.

Jeg sidder med plakaten: *Klassens Høreregler*. Jeg er i tvivl om, hvorvidt sådanne plakater hører til i nutidens inkluderende skole? Der er nu mange børn med forskellige særlige behov i næsten enhver folkeskoleklasse. Skal klassens opslagstavler være dækket med gode råd om elever med ADHD, adfærdsvanskeligheder, sproglige problemer m.v.?

Klassens Høreregler er lavet som en tavle, men skriften kan ikke læses på blot få meters afstand. Læreren er en ældre, gråhåret dame. Der er meget få tilbage af denne generation på skolerne.

Der er råd til børnene med høretab, klassekammeraterne og læreren:

- Husk friske batterier; Det må være elev og hjem der er ansvarlige
- Husk at tænde lyset; Hvorfor skal eleven med høretab lige netop have denne opgave?
- Ikke tale i munden på hinande; Er det elevernes problem, er det ikke primært lærerens ansvar?
- Fortælle når emnet ændres i samtalen; Var jeg bare selv i stand til at takle denne problematik
- Aldrig tale til tavlen; Hvis læreren bruger FM og eleven er opdraget til at lytte, så må man vel i hvert enkelt tilfælde forholde sig til om MA er nødvendigt?
- En bestemt placering; Det er gode og fornuftige råd, men måske er eleven i 7. klasse bare træt af altid at skulle sidde på samme plads?
- Læreren skal blive stående centralt i klasseværelset; Dette er svært, hvis der er en elevmikrofon, der skal rundt til alle elever?

- Rejse sig lydløst fra stolen; Hvad med at have lydløse stole?
- Begræns larm i klassen; Igen må det være lærerens ansvar først og fremmest.

Eleverne på tegningerne ser ikke for kloge ud, og der er både en med HA og en med CI, hvilket næppe findes sammen i en almindelig klasse. Er det et tilfælde, at 2 skoletasker ligner høreapparater med hooks, eller er det min fantasi? Har elever FM modtagere på, på vej til skole?

Alle disse høreregler, der beskrives på plakaten, bør være en integreret del af lærernes måde at tænke og arbejde på og være en del af den bevidste lærers klasseledelse. Vi bør kunne inkludere børn med høretab og andre vanskeligheder med vores viden og med vores hjerter. Bør man hænge plakater op om børn med særlige vanskeligheder og dermed udstille dem i år 2013, spørger jeg?

Birgitte Franck

Helle Iben Bylander og Trine Kjær Krogh

Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv – hos børn, unge og voksne med og uden sproglige vanskeligheder

Dafolo 2013

Del af serien Pædagogik og udvikling

208 sider. 280,00 ekskl. moms

Bestilles på www.dafolo-online.dk eller forlag@dafolo.dk

Bag den lidet mundrette titel gemmer der sig et interaktivt studiemateriale til indføring i sprogtilegnelse. Til bogen er knyttet en hjemmeside, som indeholder videoklip, links og artikler, der supplerer og uddyber hvert enkelt kapitel i bogen. Endvidere er der i bogen op-

lægt til øvelser og refleksion i tilknytning til emnerne. Tilsammen udgør bog og hjemmeside en helhed, som gør det muligt at komme hele vejen rundt om alle væsentlige aspekter af sprogtilegnelse. Materialet er en lille genistreg, idet forfatterne tager deres egen teori alvorligt, om at sprogtilegnelse sker i interaktion og relation. Med bogen som udgangspunkt tilegner den studerende sig nemlig viden om sprogteorier og færdigheder i praksis i interaktion og relation til med-studerende.

Målgruppen for studiematerialet er først og fremmest pædagogstuderende, men det henvender sig også til pædagoger på efter- og videreuddannelse, og det kan finde anvendelse som inspiration for andre praktikere så som sprogvejledere og dagplejepædagoger.

Der er 8 kapitler i bogen, som hver især indledes med en kort introduktion, der giver godt overblik inden læsningen. Indholdet er bygget op sådan, at der indledes med indføring i teori om sprog og sprogtilegnelse. Dernæst kommer et par afsnit om sprogvurdering og sprogvurderingsmaterialer, hvor også relevant lovgivning på området behandles. Derpå følger et kapitel om sproglig funktionsnedsettelse. I kapitel 6 behandles praksis omkring planlægning, målsætning og evaluering af sprog og leg, og kapitel 7 er koncentreret om emergent literacy. Sidste kapitel fokuserer på sproglig socialisering, hvor forældreinddragelse diskuteres. Dansk som andetsprog har ikke et særskilt kapitel, men er et tema som inddrages alle de steder i bogen, hvor det er relevant.

Strukturen i de enkelte kapitler og i hele bogen er tydelig, ensartet og gennembearbejdet. De to forfattere skriver som med én stemme, og alle afsnit fjører nyt til det foregående. Som studiebog bør den bruges i den rækkefølge, teksten er skrevet, mens den som opdatering af kendt stof fint kan bruges som opslagsværk. Centrale definitioner, øvelser og henvisninger til hjemmesiden er

markeret med gråtoner og rammer, så de er lette finde, og bogen indeholder et fint stikordsregister.

Tilgangen til stoffet er beskrevet som praksisnært og forskningsbaseret, og bogens tekster lever helt op til denne beskrivelse. Alle afsnit er veldokumenterede og med relevante henvisninger til nyere og især dansk forskning. Forfatterne træder i visse tilfælde personligt frem med deres egne holdninger, og gør det da tydeligt og eksplicit.

Om sprogsynet i bogen skriver forfatterne, at det er inkluderende med fokus på interaktion og relation som drivkraft for sproglig udvikling. Udtrykket »inkluderende perspektiv« er medtaget i titlen, så læseren bør ikke være i tvivl om, at forfatterne mener, at sprogtilegnelse bør ansues som et fælles ansvar for de voksne omkring børnene, uanset om barnet er - eller ikke er - i en eller anden form for vanskeligheder.

Jeg kan varmt anbefale bogen til alle i den beskrevne målgruppe og kunne ønske mig, at den blev obligatorisk pensum på pædagoguddannelsen.

Lovstof, sprogvurderingsværktøjer og forskningsbaseret viden er aktuel og ajourført gennem hele bogen og det tilhørende netbaserede materiale. Det er derfor mit håb, at forlaget har lavet aftale med forfatterne om at revidere det samlede studiemateriale med jævne mellemrum, så det fortsat kan være opdateret i en tid, hvor udviklingen i politik og forskning betyder hyppige ændringer i den virkelighed, pædagoger skal forholde sig til. Ellers er der risiko for, at bogen om få år indeholder forældet information, og det ville være synd. Helle Iben Bylander og Trine Kjær Kroghs studiemateriale om sprogtilegnelse skulle gerne kunne bruges mange år fremover.

*Birthe Egelund Høier
Tale-hørereksulent
PPR, Aabenraa*

Michael Chissick
Illustreret af Sarah Peacock

Frede Frøs fantastiske tale

- Hvordan børn (og frøer) kan bekæmpe angst, vrede og anspændthed ved hjælp af vejtrækninger.

*Dansk Psykologisk Forlag 2013
Pris 198,00*

For nylig var jeg på besøg i en klasse. Jeg oplevede kaotiske tilstande og fik så ondt af såvel elever som lærere. Her handlede det ikke primært om fokus på barnet/børnene med specielle behov, men om at finde pædagogiske metoder, der kunne bringe ro, fordybelse og livsglæde til alle parter. Jeg er nu begyndt min jagt på bøger og film, der kunne være en hjælp til at genfinde den følelsesmæssig balance i klassesituationen.

Vi har både som forældre og professionelle ønsker om, at vores børn skal vokse op til at blive følelsesmæssige robuste. I bogen »Frede Frøs fantastiske tale« følger vi Frede Frø, der skal holde en tale for de andre frøer, om hvordan man trækker vejret. Frede Frø er meget, meget, meget trist. Først kommer krokodillen forbi og fortæller, hvordan han trækker vejret. Dernæst kommer Løve med sine gode råd, efterfulgt af den lille humlebi, hvor Frede Frø til sidst får gode råd af hr. Kløvert.

Godt nok trækker vi alle sammen vejret hele tiden, men det er jo noget vi gør uden at tænke specielt meget over det. Hver gang Frede Frø møder et nyt dyr eller menneske, får han et nyt råd, men ikke blot et mundligt råd, men en guidning på en børnevenlig måde, til 4 konkrete yogastillinger, som man kan lave, ikke mindst i stressfyldte situationer. Frede Frø har nu 4 metoder at vælge imellem, før han skal ind og fortælle om vejtrækning for de 300 frøelever. Frede Frø leverer et super foredrag om de forskellige måder at trække vejret på.

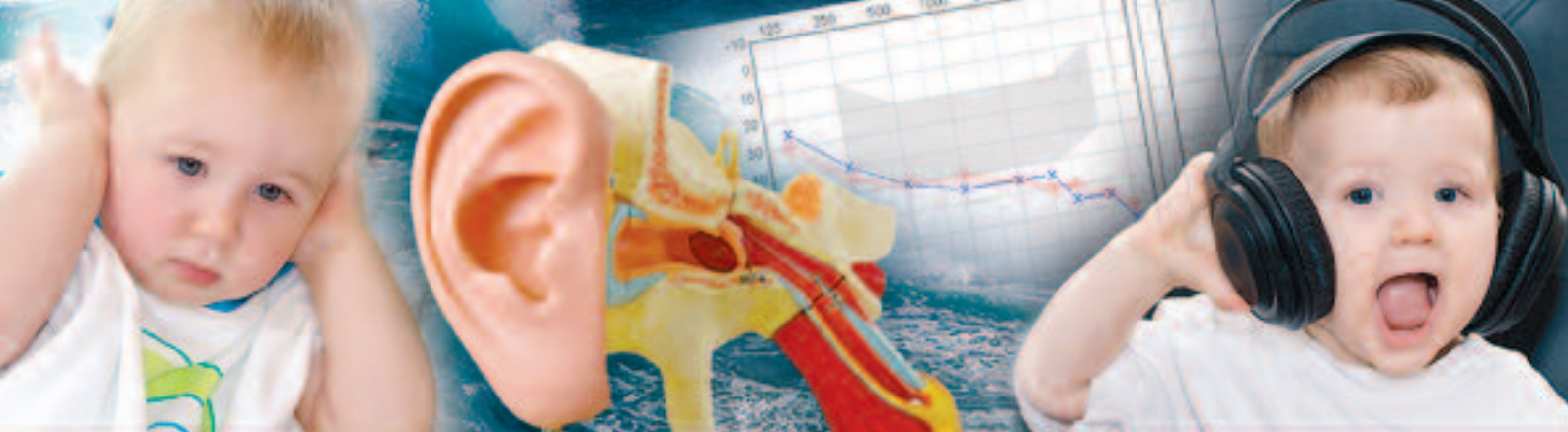
Der er en informativ lærervejledning til, hvordan man kan indføre de 4 yogateknikker, og jeg bemærker med glæde, at man foreslår, at læreren lærer historien udenad, så det bliver en fortælling i stedet for oplæsning. Efter nogle få undervisningstimer vil børnene have opnået en bevidsthed om, hvornår de kan bruge de forskellige vejtrækningsmetoder til at berolige dem selv i forbindelse med angst, afspænding og udvikling af stemmen, spændinger og hovedpine samt vrede. Tegningerne er vidunderlige og guiden til de 4 yogastillinger lige til at gå til.

En dejlig, kreativ bog, som på en legende måde har et dybtliggende budskab, som jeg håber mange vil tage til sig.

P.S.

Se evt. mere om Mindfulness og Empati i skolen på www.Filmkompagniet.dk

Birgitte Franck



Vil du skabe et
inkluderende miljø
- også for børn med høretab?

www.hoeretab-info.dk

Høretab
-info



Materialecentret

Kollegievej 1 · 9000 Aalborg

Telefon: 9764 7230 · E-mail: matcen@rn.dk · www.matcen.dk

CPLOL-møde

d. 23. og 24. maj 2013 i Sofia, Bulgarien



METTE THOMSEN

Cand. mag. i audiologopædi
Bestyrelsesmedlem i Audiologopædisk Forening
CPLOL-repræsentant



MARIA RØNLEV

Kandidatstuderende på Syddansk universitet
Bestyrelsesmedlem i FUA
CPLOL-repræsentant

Arbejdsgrupper

I kommissionen Professional Practice, hvor Mette deltog, var der fokus på økonomi og manglede anerkendelse af den logopædiske profession. CPLOL har 33 medlemslande og med få undtagelser var alle repræsenteret på mødet. Konflikterne var de samme på tværs af landegrænser, men alle ønskede en politisk beslutning, der sikrede kvaliteten i det logopædiske arbejde.

Arbejdet i undergrupper havde da også fokus på den politiske situation i Europa, hvor emner som samarbejde, marketing og media og økonomiens indflydelse på det logopædiske arbejde fyldte meget. Dog blev der også arbejdet med mere fagspecifikke emner som fx fagetiske retningslinjer. Noget, som ALF også vil arbejde med det igangværende år.

I den anden kommission Education blev en række arbejdsgrupper afsluttet. Ligeledes Marias gruppe om Specialization, der har udarbejdet retningslinjer for en specialiseringsuddannelse i Europa. Disse kan ses på hjemmesiden, hvor de inden længe vil blive lagt ud.

Maria kom med som nyt medlem i en arbejdsgruppe, som er en permanent en af slagsen, der hedder Annual Statistics. Gruppen manglede medlemmer, da flere af de nuværende forlader CPLOL. Gruppen arbejder med at klarlægge data

om CPLOLs medlemmer, der præsenteres for de delegerede og den franske regering. Oplysninger om arbejdsgruppen kan findes på CPLOLs hjemmeside.

Ny hjemmeside

CPLOL lancerede på generalforsamlingen ny hjemmeside, hvor vores danske Bent Kjær fortsætter som utrættelig webmaster. Siden kan ses på www.cplol.eu, og her findes oplysninger om både internationale tidsskrifter, Netquest, uddannelser og best practice i EU, samt oplysninger om europæiske konferencer og kongresser under *CPE - Continuing Professional Development*.

Desuden kan man på hjemmesiden finde detaljerede oplysninger om CPLOL's arbejde, bl.a. om den europæiske indsats i Europaparlamentet, for anerkendelse af vores arbejde.

CPLOL efterspørger gode billeder fra logopædisk praksis, som vi kan bruge på den nye hjemmeside. Der skal selvfølgelig foreligge skriftlige tilladelser, men billeder kan sendes til Bent Kjær på webmaster@cplol.eu

Generalforsamling

Til CPLOL's generalforsamling om lørdagen bød præsidenten først alle delegerede velkommen.

Dagsorden blev fulgt slavisk, og mange punkter var hurtigt overstået. Først blev beretningerne fra bestyrelsen gennemgået. De blev alle godkendt. Det oplyses, at NetQuest-projektet afsluttes med et sidste møde den 25. og 26. september.

Dernæst blev vi informeret om regnskabsåret og budgettet fra kassereren. En lang række ændringer i vedtægter og visioner og målsætninger for CPLOL blev gennemgået. Samtlige af disse blev vedtaget hver for sig uden store vanskeligheder. Alle er mindre ændringer, der har til formål at gøre disse papirer mere letlæselige.

Sverige og Belgien havde stillet to forslag til ændringer i vedtægterne. Begge forslag blev dog trukket tilbage, da formuleringen ikke var tilstrækkelig skarp. Dog gav førstnævnte anledning til en hed debat om, hvorvidt både selskaber og foreninger, skulle kunne søge optagelse i CPLOL og det blev specificeret i vedtægterne, at kun foreninger kan være medlem.

Kroatien søgte fuldt medlemskab af CPLOL, efter at have været observerende medlem i 5 år. Ved hemmelig afstemning stemte 5 ja, 0 stemte nej og 2 undlod at stemme.

Den spanske forening CGCL (Consejo General de Collegios de Logopedas) (med 99% af de samlende logopædiske professionelle som medlemmer) søgte medlemskab i CPLOL i *samarbejde* med AGDUL (med 1% af SLT de samlende logopædiske professionelle som medlemmer), som allerede er medlem. Ved hemmelig afstem-

ning stemte 34 ja, 14 nej og 4 undlod at stemme.

Bestyrelsen bad de delegerede om hjælp til at vælge, hvilket land der skal være vært for den næste kongres. Bulgarien, Cypern, Italien, Malta og Portugal havde tilbudt at være vært. Italien og Portugal fik flest stemmer, selvom udkastet er relativt dyrt. Den endelige beslutning bliver truffet af Bestyrelsen, da dette er en komplikeret proces.

Til sidst stemtes om den ny bestyrelse i CPLOL. Da tre medlemmer gik af, og der sker interne rokeringer, ser den nye bestyrelse en del anderledes ud. Der er således en ny præsident, generalsekretær, formand for Professional Practice, formand for Recognition og formand for Congress. Den nye sammensætning af bestyrelsen kan ses på CPLOLs hjemmeside.

Den nye præsident lukkede mødet med præsentation af den ny hjemmeside (se ovenstående) og takkede alle. Næste møde er i Paris til oktober.

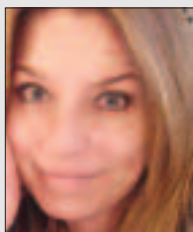
Vi, Maria Rønlev og Mette Thomsen, roste os selv for det gode samarbejde omkring deltagelse i disse møder, hvor både ALF og FUA repræsenteres gennem ALF's medlemskab.

Vi glæder os til et fortsat produktivt og spændende arbejde, både i CPLOL og i samarbejdet mellem ALF og FUA.



Giv tid til mennesker med afasi

Afasi som følge af blødning eller blodprop i hjernen er et voldsomt handicap, men vi kan hjælpe hinanden med at gøre livet med afasi lettere. Det handler om at give hinanden tid til at tale og bruge tid på at lytte i gensidig respekt og forståelse. Hjernesagens tre-årige Giv Tid-kampagne er en succes, og din arbejdsplads kan blive en del af den.



SARAH CECILIE BOSS

er journalist ved Hjernesagen.

Hjernesagen har med Giv Tid-kampagnen fat i noget rigtigt - netop tid er en af de faktorer, der letter kommunikationen for mennesker med afasi.

På kommunikationscentrene arbejder vi målrettet og intensivt på at forbedre talen og kommunikationsevnen efter en skade i hjernen. Helt centralt står anbefalingen om at bruge hjernen, være aktiv, lave mange gentagelser, deltage i dialog. Trækker man sig fra dialogen mister man hurtigt de kompetencer, man har opnået. Use it or lose it udtrykker dette meget præcist. Her er »tid« centralt. Oplever den afasiramte, at andre ikke giver den nødvendige tid til kommunikation, det gælder også det kropssprog, der viser, at man er interesseret og lyttende til det, den afasiramte siger, så vil den afasiramte langsomt trække sig fra kommunikative situationer.

Så ja, Giv Tid er et vigtigt skridt i fastholdelsen af kommunikationsinteressen og dermed en af de små trædesten, der over tid giver bedre kommunikation.

Vibeke Lund
Vicecenterleder
CSU-Slagelse

»Jeg klapper i som en østers. Især, når jeg er følelsesmæssigt påvirket«, fortæller Keld. »Jeg ryddede et skrivebord henne på kommunen, fordi jeg blev så gal over, at sagsbehandleren ikke forstod mig«, fortæller Rita.

Keld og Rita er ramt af afasi efter blodpropper i hjernen, og de er to af de seks afasiramte, der fortæller i kampagnens OBS-spot, hvordan deres afasi betyder mange misforståelser og frustrationer. Frustrationer, der i mange tilfælde kan undgås eller i hvert fald blive væsentligt mindre, hvis den afasiramte dels selv gør opmærksom på, at problemet er der, dels at den, han eller hun kommunikerer med, er klar over, at her skal tålmodighed og forståelse findes frem. Og netop det er målet med Hjernesagens tre-årige Giv Tid-kampagne.

Vis med et kort, at der er et problem

Hjernesagen er landsforeningen for mennesker ramt af blødning eller blodprop i hjernen, andre hjerneskadede, deres pårørende og andre interesserede. Hjernesagen har flere end 9000 medlemmer, og en del af dem er institutionsmedlemmer som hospitalsafdelinger, hjerneskadecentre og taleinstitutter.

Giv Tid-kampagnen handler om med enkle midler at fremme forståelsen og den gode kommunikation i forbindelse med afasi, og det gør den ved hjælp af en række tv-spots, der jævnligt vises i OBS-udsendelserne på DR, og ved hjælp af det kampagnemateriale, Hjernesagen har udviklet.

Materialet består af to plastikkort, en nøglering, en badge med magnet til at sætte på jakken, en nøglesnor og et informationskort, så man kan

downloade Giv Tid-symbolet til sin mobiltelefon. Det hele kan nemt tages med i lommen eller i pungen.

Plastikkortene kan den afasiramte bruge til at vise, at han eller hun har afasi. Det kan være en stor hjælp i alle de situationer, hvor kommunikationen ofte går alt for stærkt: i bussen, på kommunekontoret, i banken, i supermarkedet. På kortene står det klart og letforståeligt forklaret, at personen har afasi, og at det betyder, at vedkommende fx har svært ved at forstå tal, læse, tale og opfatte hurtigt.

Bliv Giv Tid-partner

Hjernesagen arbejder for at få kampagnen udbredt så meget som muligt, blandt andet ved hjælp af Giv Tid-partnere. Allerede nu er en række kommuner og virksomheder blevet partnere, og Hjernesagen håber, endnu flere kommer til.

»Man kan sammenligne de vanskeligheder, som personer med afasi og andre med et kommunikationshandicap oplever i dagligdagen, med at rejse rundt i Kina uden tolk. Blandt andet derfor er det helt oplagt, at alle de steder, hvor man er i tæt kontakt med afasiramte, som audiologopæder fx er i undervisningssituationer eller behandling, er partnere eller i hvert fald har kendskab til vores kampagne«, siger Hjernesagens direktør Lise Beha Erichsen.

Hjernesagen håber, at landets specialbehandlingstilbud til afasiramte og alle andre relevante parter vil melde sig som Giv Tid-partnere. De kan også bede om at få tilsendt kampagnemateriale for at gøre opmærksom på kampagnen over for de borgere, der kommer på stedet, og så stedets medarbejdere handler efter budskaberne i det daglige.

»Vi håber naturligvis, at alle de mennesker, der dagligt er i kontakt med afasiramte, vil bruge kampagnen og lægge sig ekstra i selen for selv at give de ramte tid og tålmodighed«, siger Lise Beha Erichsen.

De taler til mig, som om jeg var et lille barn

Der er desværre al mulig grund til at sætte ind med kampagnen, mener læge og hjerneforsker



Peter Lund Madsen, der støtter Hjernesagens arbejde og Giv Tid-kampagnen.

»Kommunikationshandicap som følge af bl.a. hjerneblødning eller blodprop i hjernen er et stort og voksende problem i Danmark. Afasi kan føre til social isolation, som kan være svært at overvinde, selvom de afasiramte ofte viser stor vilje til at komme tilbage til en så normal hverdag som muligt. Det er nødvendigt, at omgivelserne viser lidt ekstrahensyn, og derfor er initiativer som Giv Tid-kampagnen vigtige for at forklare os andre, hvordan vi kan hjælpe ved at give lidt ekstra tid«, siger Peter Lund Madsen.

Han tilføjer med sit sædvanlige lune glimt i øjet, at der er mange andre gode grunde til at give tid og være tålmodig til daglig: »Hvem ved? Måske kan vi ved samme lejlighed som en ekstra bonus få nedbragt antallet af stresstilfælde i Danmark«.

Men vigtigst af alt håber Hjernesagen, at kampagnen kan hjælpe mennesker som Aase. Hun har afasi og fortæller i et af tv-spottene om en oplevelse, hun ofte har – også, når hun taler med sundhedsfagligt professionelle: »Folk taler til mig, som om jeg var et lille barn. Men indeni er jeg jo den samme som jeg var før«.



Giv tid

FAKTABOKS

35 rammes hver dag

Hver dag rammes 35 mennesker af en blodprop eller en blødning i hjernen – det svarer til, at hver 7. rammes på et tidspunkt i livet. At blive ramt af en blodprop eller blødning i hjernen eller anden form for hjerneskade giver ofte livsvarige følger som halvsidig lammelse, koncentrations- og hukommelsesbesvær og/eller udtalt træthed.

3.000 får afasi

Af de cirka 12.500 mennesker, som hvert år rammes af en ny blodprop eller en blødning i hjernen, får cirka 3.000 afasi.

Bliv Giv Tid-partner

En vigtig del af Giv Tid-kampagnen er partnerskaber med offentlige og private virksomheder, som i hverdagen møder mennesker med et kommunikationshandicap. Vi tilbyder alle virksomheder at blive Giv Tid-partner og medvirke til at udbrede Giv Tid-budskabet. Det kan fx ske ved at informere virksomhedens medarbejdere om, hvordan man møder mennesker med et kommunikationshandicap og informere kunderne om, at virksomheden støtter Giv Tid-kampagnen. Dagligvarekæden døgnetto, Nordjyllands Trafikselskab, Jyske Bank og BL Almene Boliger er Giv Tid-partnere – og flere er på vej. Blandt landets største kommuner er følgende allerede blevet Giv Tid partnere: Aarhus Kommune, Aalborg Kommune, Esbjerg Kommune, Horsens Kommune, Københavns Kommune, Vejle Kommune, Randers Kommune, Roskilde Kommune og Frederiksberg Kommune – og flere er på vej.

Se tv-spots

Giv Tid-kampagnens seks OBS-spots kan ses på kampagnesiden www.Giv-Tid.dk. Man er velkommen til at linke til spottene fra sin egen hjemmeside med kildeangivelse.

Få materiale tilsendt

Hvis du er interesseret i kampagnematerialet, kan du bestille det på www.giv-tid.dk

Støtte

Giv Tid-kampagnen er støttet økonomisk af flere fonde og af Hjernesagen selv. Blandt andet bidrog Nordea-fonden i 2011 med økonomisk støtte.

Hvor svært kan det være...

– at danne et team bestående af forskellige fagpersoner, der hver på deres måde kan bidrage med væsentlige input, når unge med høretab skal fra grundskole til ungdomsuddannelser?



BIRGITTE FRANCK

Tale-høre-læsepædagog. Har arbejdet med børn med høretab i 41 år, heraf 22 år på Hørelinik. Har skrevet adskillige artikler, se på Google eller få biblioteket til at hjælpe. Har været en af initiativtagerne i Danmark til at sætte fokus på AVT.
Mailadresse: bifabifa@gmail.com

I løbet af de sidste par år er der kommet flere undersøgelser, der hver især peger på, at der er manglende vejledning, når unge med høretab forlader grundskolen for at starte på en ungdomsuddannelse. Det er dog vigtigt at understrege, at nogle af de problematikker, der opstår i denne fase af livet, er ens for alle unge. I og med man vælger en ungdomsuddannelse, vælger man også en eller anden form for identitet og ståsted. Men den unge med høretab kan have andre identitetsproblemer og høremæssige problemer, der bør medtænkes i det valgte uddannelsesforløb. Der er tale om, hvordan den unge fungerer kognitivt, sprogligt og færdighedsmæssigt, og dertil kommer den identitetsmæssige og psykologiske side. I hvor stor udstrækning den unge:

- er præget af sit høretab?
- er åben over for sig selv og andre omkring høreproblemerne?
- bruger psykisk energi på at forsøge at skjule høreproblemerne?
- villig til at indgå i dialog med vejledere, der har kendskab til høreproblematikker?

- er villig til at bruge nødvendigt udstyr for at kompensere for høretabet?
- er realistisk i valg af ungdomsuddannelse?

Nogle unge har været vant til fra de var små, at de var åbne og ligefremme omkring eget høretab, nok især de børn, der har haft forældre, der på den ene side stillede krav og samtidig var fordomsfri, således at høretabet blev taklet på en rolig og naturlig måde. For andre børn har det måske mest drejet sig om at blive sprogligt gode, både hvad angår udtale og ordforråd.

Personligt har jeg altid vejledt i at stille lidt større krav til barnet med høretab også på det opdragelsesmæssige plan ud fra devisen om, at en person med høretab hele sit liv skal være lidt mere »fremme i skoene« for at nå det samme fagligt og socialt som de hørende. Når vi tænker på unge med høretab på vej ind i en ungdomsuddannelse, er meget af den litteratur, der findes, allerede forældet. Vi skal, om end det kan være vanskeligt, se på den unges muligheder ud i fremtiden. Med det omskiftelige samfund, vi lever i, hvor der hele tiden sker ændringer også på det uddannelsesmæssige plan, er det ikke nødvendigvis enkelt.

Nutidens unge med høretab er godt hjulpet med høreapparater, CI og mulighed for teknisk udstyr. Man vil kun sjældent kunne høre på sproget, at den unge har et høretab. Så der er langt fra altid ydre tegn, der fortæller, at her en ung med behov for kommunikationsmæssigt hensyn. Identitet er noget, der kendetegner den enkelte person samtidig med, at identitet er med til at give en placering i det sociale fællesskab. Her kan der opstå et dilemma. Man kan, afhængig af høretabets størrelse, få små usynlige / næsten usynlige apparater. Ørepropper er nu som oftest udskiftet med open fit, der næsten ikke ses. Så den unge med høretab har nu i stor udstrækning mulighed for at skjule sit høretab

og rent visuelt lave en tilpasning til sine hørende kammerater og deres normer. Men høretabet, og hvad det måtte medføre af kommunikations-vanskeligheder, består fortsat – naturligvis forskelligt fra ung til ung.

Når vi taler om skift fra grundskole til ungdomsuddannelser ligger en af udfordringerne i, hvordan man som ung forholder sig til de rådgivningsmuligheder, der foreligger, hvordan vejlederne er klædt på til at vejlede unge med høretab, og hvordan man takler sin egen identitet og livshistorie.

Hvis vi ser på de vejledningstilbud, som er mulige for den unge, så må vi lige se på de problematikker, som forskellige undersøgelser påpeger. En rapport fra Videnscenter for Høretab 2009 påpeger, at de unge modtager mangelfuld vejledning og kompensation.

En anden rapport fra Capacent Epinion 2010 viser, at de unge med funktionsnedsættelser, der klarer sig bedst i ungdomsuddannelserne, er dem, der har modtaget specifik vejledning.

Endelig er der rapporten fra Socialstyrelsen, ViHS 2012: »Unge med høretab på vej til ungdomsuddannelser, samarbejde og vidensdeling mellem UU, Specialkonsulenter og PPR«.

Sidstnævnte rapport er meget præcis omkring det manglende samarbejde mellem de forskellige aktører, der bør vejlede unge med høretab, og samtidig er rapporten konstruktiv med hensyn til forslag til forbedring.

Hvis man ser på den politiske situation i forbindelse med ungdomsuddannelser, så går 7 ud af 10 unge i gymnasiet. Der er en politisk målsætning om at 95% af de unge skal gennem ungdomsuddannelserne. I øjeblikket mangler 4600 unge en praktikplads. Lige nu tales der om, at elever muligvis allerede fra 7. klasse skal deles op på praktiske og teoretiske valgfag i større udstrækning end i dag med henblik på et mere målrettet valg af ungdomsuddannelse. Der er således mange facetter, man skal forholde sig til som ung i dagens Danmark med eller uden høretab, når man skal vælge ungdomsuddannelse.

Den første problematik, som jeg gerne vil pege på, er *manglende registrering* af børn og unge

med høretab. Vi er usikre, når vi skal tale om antal, og vi ved ikke, hvordan høretabets størrelse fordeler sig, og hvad der evt. måtte være af til lægsproblemer. Det ville gøre både forskning indenfor området samt opstilling af vejlednings-scenarier enklere, hvis man havde mere præcise oplysninger om gruppen af unge med høretab.

Når vi ser på de mulige vejledere, som de unge kan trække på, er det vigtigt at have styr på den enkelte gruppes viden og kompetence i forhold til den vejledningsopgave, de har overfor de unge med høretab.



UU-vejledere

Fra og med 7. klasse træder UU¹-vejlederen ind på banen. Denne person har sine spidskompetencer indenfor uddannelses og erhvervsvejledning. Og med reformen i 2003 blev UU centrene pålagt en mere differentieret vejledning. UU-vejlederne kan følge den unge op til 25 år. I rapporten fra ViHS påpeges det imidlertid, at disse UU-vejledere ikke har speciel viden om høretab.

For at undersøge dette nærmere, tog jeg kontakt til UU-vejledere over hele landet, i små og store kommuner. Min oplevelse understregede blot det, som andre allerede har påpeget.

Lad mig komme med nogle eksempler stort set ordret citeret:

- Når de bruger høreapparat, så kan de jo godt høre.
- De kan søge SPS², når de bliver 18, og så kan de snakke med døveforeningen
- Vi har ikke den slags elever, de går på Fredericiaskolen
- Hvis jeg skulle få sådan en elev, ville jeg slå op på internettet
- Det er ikke noget issue, prøv at snakke med en større kommune. Men den kommune, jeg talte med, har mere end 100.000 indbyggere.
- Vi ved ikke meget, det er synd for de første elever, vi får med høretab

- UU skal indhente ny viden

Tale-hørepedagoger på PPR

Disse har ofte haft kontakt til barnet med høretab og dets familie, da barnet var lille. Derudover har de ofte været i samspil med skolen omkring vejledning og måske ansøgning om hjælpemidler. Tale-hørepedagogerne kender alle børn med høretab som papirsager, og de har den fornødne viden om, hvad et høretab er, og hvad det betyder. Deres spidskompetence er dog nok ikke primært unge mennesker.

Hørepedagoger på de audiologiske afdelinger

Disse har megen specialviden på høreområdet. De ser skolebørn med høretab og deres forældre en gang om året, indtil den unge fylder 18 år. Det er min og andres erfaringer, at besøget på audiologisk afdeling kan blive brugt som en slags »helle«, hvor man snakker løs om de problematikker, der måtte være i forbindelse med skole, fritid og det sociale liv. Denne faggruppe er ikke nævnt i ViHS-rapporten, men for mig repræsenterer de en vigtig viden.

Specialkonsulenter

Denne faggruppe har særlig faglig kompetence indenfor såvel høretab som uddannelse. De har mulighed for at følge personer med høretab, og så når de er på arbejdsmarkedet, for der at give vejledning og støtte og også for at hjælpe dem, der har »ramt hovedet mod muren« og er røget ud af arbejdsmarkedet. De besidder således en viden opsamlet over mange år i, hvordan de kan følge folk med høretab i uddannelsesforløbet og på arbejdsmarkedet. Jeg ser dem som koordinatører i mange forskellige situationer.

Studievejledere

Disse er ikke med i det ungeprojekt, som beskrives i rapporten fra ViHS. Men de har en rolle, som dem der modtager de unge med høretab på ungdomsuddannelsen, og som oftest får de oplysninger om den unges høretab. De er ansvarlige for at få f.eks. etableret FM på uddannelsen. Så har de et godt kendskab til det at være *ung*. En UU-vejleder med særligt kendskab til børn med høretab nævner, at man nogle gange indgår aftaler med studievejlederen f.eks. på

gymnasiet, men at disse aftaler ikke altid bliver fulgt til dørs. Så UU-vejleder eller specialkonsulent må kontrollere, om alle aftaler er ført ud i livet. Studievejlederne kan også komme i den situation, at de faktisk må fraråde den unge med høretab at søge ind på en bestemt uddannelse, fordi der er forhold, der vil være vanskelige at takle, hvis man har et høretab. En meget svær situation, fordi der jo også i nogen grad kan være kompensationsmuligheder.

Høreforeningen

Denne forening, der dækker både børne-, unge- og voksenområdet, har flere forskellige tiltag, hvor de unge har mulighed for at møde andre unge på vej ind i ungdomsuddannelsessystemet og hvor ungeguider og specialkonsulent kan være med til at vejlede (se bl.a. Høreforeningens hjemmeside.)

Teamarbejde

I ungeprojektet har man fokuseret på at få PPR, UU og Specialkonsulenterne til at spille sammen og lave vidensdeling om, hvordan man bedst støtter unge med høretab i forbindelse med ungdomsuddannelse. Samtidig har man sat ind på at opkvalificere UU-vejledernes viden om høretab. Man har således forskellige aktører, der alle har en rolle omkring den unge med høretab, samtidig med at de hver især har forskellige spidskompetencer. For at udnytte den enkelte fagpersons særlige viden er der kun én vej frem, og det er at sætte sig sammen og belyse det unges menneskes samlede situation ud fra forskellige synsvinkler. Jeg ser ikke behov for, at UU-vejledere ved en masse om høretab, hvis de samarbejder med andre, der har denne viden.

I Åbenrå har de den nedenfor beskrevne model: 4 professionelle med hver deres form for spidskompetence sidder sammen i 6 timer en gang om året, hvor de diskuterer alle 14- til 17-årige unge med høretab. Det skal lige tilføjes, at samarbejdet dækker et befolkningsunderlag på ca. 200.000 personer. På disse møder laves der særskilte aftaler om de unge, alt efter hvad de måtte have brug for, når de er på vej ind i ungdomsuddannelserne. Det er vigtigt, at der ikke er en fast skabelon, dertil er *unge med høretab*

ligeså forskellige som alle andre unge og har forskellige behov.

Vi må dog ikke glemme, at der er et ukendt antal unge med høretab, der på ingen måde ønsker særbehandling. Med de muligheder vi har i dag, mener jeg også, at langt fra alle brug for dette.

Som andre modeller kan nævnes, at UU-vejlederen på Frijsenborg Efterskole³ tager med hver enkelt elev med høretab, hvor de end måtte komme fra i Danmark, for sammen med den unge at kontakte UU-vejleder i hjemkommunen.

I Herning indkalder man de unge, der er på vej ind i en ungdomsuddannelse til et møde. I forbindelse med Høreforeningens ungevejleder og hendes projekt har man lavet forpligtende samarbejdsmodeller i Århus og i Odense. Det synes som om Odense-modellen er ved at brede sig til hele Fyn.

Konklusion

Jeg fornemmer, at der her og nu er megen positiv fokus på at lave vidensdeling, således at forskellige faggrupper kommer i et berigende samspil, som betyder, at fælles viden på området »unge med høretab« maksimeres. Jeg tror, at vejen er ved at være banet, og at der flere steder er indhøstet positive erfaringer til at indgå i en tværfaglig dialog, som vil komme de unge med høretab til gode. Jeg kan kun opfordre til, at nogen i kommune eller region tager initiativ, der hvor samspillet endnu ikke er etableret.

En ting er sikkert, der er utrolig megen politisk bevågenhed omkring unge på vej til ungdomsuddannelser. Vi bør med langsigtede undersøgelser, hvor ikke kun en snæver gruppe af unge med høretab indgår, finde ud hvordan *den samlede gruppe unge med høretab* placerer sig. Hvor mange kommer f.eks. på tekniske skoler? Hvor mange falder fra uden at gøre deres uddannelse færdig? Hvor mange har problemer i gymnasiet? Har unge med høretab det vanskeligt med at få praktikplads? Gruppen af unge med høretab i dag kan ikke sammenlignes med unge med høretab for blot 7-8 år siden.

Har nyfødtheds-screening for høretab, optimal teknik og flere børn med høretab i den alminde-

lige folkeskole været med til at forbedre mulighederne for unge med høretab i uddannelsesforløb og på arbejdsmarkedet? Et spørgsmål, der er værd at fokusere på.

Til sidste et stort suk. Det kan være meget svært at gennemføre en videregående uddannelse til normeret tid, hvis man har et høretab. Hjernen og de kognitive evner kan være i top, men det er blot krævende og trættende at skulle være på toppen i sit studie, hvis man skal »være på tæerne« hele tiden for at få hørt alt. Vi vil inkludere og gøre de unge studerende lige, men nogle gange gør man lige ved at gøre en forskel.

Noter

- 1 Ungdomsuddannelse
- 2 Specialpædagogisk støtte
- 3 En efterskole hvor ca. 22 af eleverne har høretab

Retningslinier for artikler og debat i DA

Fra manuskriptvejledningen på www.alf.dk:
Indlæg til bladet kan tage afsæt i undervisning og vejledning, anden professionel praksis, forskning, lovbestemmelser, samfundsmæssige forhold, aktuelle begivenheder samt andre forhold med relation til mennesker med kommunikationshandicap eller faglige emner i talehøre-læsepædagogikken.

Synspunkter i artikler og indlæg deles ikke nødvendigvis af bestyrelse og redaktion.

Redaktionen vurderer artiklernes læsbarhed og sproglige læsbarhed, men tager ikke ansvar for det faglige indhold, herunder rigtigheden af referencer mv.

Ud over dette har redaktion og bestyrelse truffet følgende beslutninger vedr. DA:

- Alle artikelforslag gennemlæses af medlemmer af redaktion, bestyrelse eller andre med faglig indsigt i det pågældende tema for så vidt muligt at sikre, at der både kommer en faglig og en sproglig vurdering samt efterfølgende dialog med artikelforfatteren.
- Fra nr. 1 2013 skal alle artikler indledes eller afsluttes med et lille forfatterportræt, hvoraf det fremgår, hvilken uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund forfatteren har for at skrive artiklen, om vedkommende har eget firma mv.
- Hvis en artikel har været - eller tænkes - bragt i andre tidsskrifter/blade, skal det oplyses i manchetten.
- Der skal være en klar skelnen i layout af artikler og debat. Hvis der er tvivl om, hvorvidt et indlæg hører til den ene eller den anden kategori, tages en beslutning af flere medlemmer af redaktion og bestyrelse i fællesskab.
- Hvis der kommer kommentarer til artikler eller debatindlæg, skal den person, der har haft det oprindelige indlæg, have mulighed for at svare i samme nummer som kommentaren. Videre debat henvises som udgangspunkt til facebook.
- Retningslinier for indlæg i DA tages op til diskussion på ALF's generalforsamling i marts 2013.

*Bente Reimann Jensen, formand
og Natasha Epstein, redaktør*



ALF's bestyrelse

Formand:

Bente Reimann Jensen
Nordmarksvej 3, 4621 Gadstrup
Tlf. 5150 5815
Email: formand@alf.dk

Næstformand:

Rikke Simonsen
Bremersallé 14, 8700 Horsens
Tlf. 3113 1028
Email: rikke.simonsen.alf@gmail.com

Kasserer:

Helle Iben Bylander
Tjærebyvej 25, 4000 Roskilde
Tlf. 2180 3463
Email: kasserer@alf.dk

Sekretær:

Jane Sonne
Katrinedalsvej 45c, 2720 Vanløse
Tlf. 6126 7425
Email: jane.sonne@gmail.com

Mette Thomsen

2300 København S
Email: mette.thomsen.alf@gmail.com

Kirsten Skjødt

Rypevænget 258, 2980 Kokkedal
Tlf. 2271 9212
Email: kirsten56@msn.com

Webmaster:

Nicolai Østenlund
Stevnsøvej 1, 1. tv., 2200 København N
Tlf. 2620 4716
Email: post@stemmedannelse.dk

Suppleanter:

Jakob Stenz
Ærtemarken 87, 2860 Søborg
Tlf. 3322 8262 / 2830 8262

Mette Henriksen



Indhold

3	LEDER
5	<i>Pia Thomsen og Annette Esbensen: Forskellige typer af sprogvanskeligheder?</i>
24	ANMELDELSER
30	DEBAT • NYT: CPLOL-møde i Bulgarien
32	DEBAT • NYT: Giv tid til mennesker med afasi
35	DEBAT • NYT: Hvor svært kan det være...

Forsiden: ALF's nye bestyrelse. Nyborg Strand, marts 2013.

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

49. årgang • Juni 2013 • Nr. 2

Fagblad for tale-, høre- og læsepædagoger. Udgives af Audiologopædisk Forening

Redaktør (ansv.): Natasha Epstein, Årslev Engvej 1, Sønderup, 4200 Slagelse.
Tlf. 2876 4727. E-mail: ne@csu-slagelse.dk

Redaktionsmedl.: Birthe Højer, Hjarupvej 17, 6200 Aabenraa. Tlf. 2332 9203
Anne Francis Berg, Munkevænget 21, 4300 Holbæk. Tlf. 5944 0307

Sats & tryk: AMH GRAFISK, 6823 Ansager

DANSK AUDIOLOGOPÆDI udkommer fire gange årligt - i marts, juni, september/oktober og december.
Manuskripter skal være redaktionen i hænde senest hhv. 1/2, 1/5, 15/8 og 1/11. Manuskriptvejl. på www.alf.dk

Priser pr. 1.10.2007: Institutionsabonnement: kr. 500,-. Privat abonnement: kr. 350,-.
Abonnement i udlandet: kr. 500,-. Løssalg: kr. 100,- pr. nr.

Annoncepriser pr. 1.10.2007, excl. moms: Omslagets s. 2: 1800,-. 1/1 side: 1500,-.
1/2 side: 900,-. 1/1 spalte: 900,-. 1/2 spalte: 750,-. Farvetillæg 1/1 side: 3750,-. Farvetillæg 1/2 side: 2100,-.
Ved annoncering i samtlige numre i en årgang gives en rabat på 10%.

Annoncestr.: 1/1 side til kant (3 mm besk.) 210x280 mm. 1/1 side 170x242 mm. 1/2 side 170x121 mm.

Oplag: 1200. © Forfatteren og Audiologopædisk Forening.

Synspunkter i artikler og indlæg deles ikke nødvendigvis af bestyrelse og redaktion.
Eftertryk - også i uddrag - kun med forfatterens og redaktionens skriftlige tilladelse.

Abonnement m.v.
ALF
Postboks 34
4130 Viby Sj.

Audiologopædisk Forening
v/ formand Bente Reimann Jensen
Nordmarksvej 3
4621 Gadstrup
Tlf. 5150 5815
Email: formand@alf.dk



ISSN 0105-7200