

Undersøgelse af en dansk oversættelse af den receptive ordforrådstest Bracken - Basic Concept Scale

Af Karina Barfod, Birgitte Espersen og Annie Sørensen

Forfatterne har afprøvet den oversatte version af den amerikanske Bracken-test på 10 børn med sproglige vanskeligheder og 10 børn uden sproglige vanskeligheder. Resultaterne viser, at testen kan differentiere mellem børn med og uden sproglige vanskeligheder. Desuden viser resultaterne, at Bracken har en tæt korrelation med andre receptive sprogtest (Peabody 1981, Peabody 1997 og Reynell).

I arbejdet med børn med receptive sprogsvækheder er test et vigtigt redskab, dels for at identificere barnets vanskeligheder, dels for at få et nuanceret billede af barnets vanskeligheder med at forstå sproget.

Den amerikanske test Bracken – Basic Concept Scale – Revised (B.A. Bracken 1998) giver mulighed for at få dette billede. I 2002 blev Bracken's testark oversat til dansk af B. Espersen og A. Sørensen m.fl., og siden har vi på Tale og Høreinstituttet i Hellerup forsøgsvist anvendt testen og løbende bearbejdet den.

Når standardiseret testmateriale oversættes,

gør standardiseringerne sig ikke nødvendigvis gældende på det oversatte sprog. Hvis der i en oversættelse fx ikke tages hensyn til ordfrekvens eller evt. kulturelle forskelle og betydningen af dette for ordvalg, kan det påvirke testens pålidelighed. Ligeledes kan sprogspecifikke forskelle have betydning for testens validitet, dvs. om testen måler det, vi tror den måler.

Vi ønskede derfor forsøgsvist at undersøge validiteten af oversættelsen af Bracken på en lille gruppe børn. Da der kun indgår få børn i undersøgelsen, kan den ikke bruges til en standardisering af den danske oversættelse af Bracken, men kan vise, om resultaterne peger i samme retning som de amerikanske resultater, eller om resultaterne viser en anden tendens.

Bracken – Basic Concept Scale

Bracken tester det receptive ordforråd og er en udpegningstest. Det begreb/ord man vil teste, bliver sagt i en længere sætning, fx »Vis mig hvilket barn, der laver megen støj«. Svaret gives ved at pege på et af fire mulige billeder.

Bracken er udviklet på baggrund af eksisterende test af det receptive sprog samt almindelig tilgængeligt stimuleringsmateriale (fx førskolebøger), og de basale begreber, der testes, skulle derfor være alment kendte.

Testen vurderer forståelsen af 308 grundlæggende og funktionsrelevante begreber indenfor 11 begrebskategorier:

- 1) Farver
- 2) Bogstaver (små og store)
- 3) Tal/antal
- 4) Størrelse
- 5) Sammenligning
- 6) Former
- 7) Retning/position
- 8) Empati/social opmærksomhed
- 9) Struktur/materiale
- 10) Mængder
- 11) Tid/sekvenser

De første 6 delkategorier vurderer det testede barns kendskab til begreber, børn almindeligvis kan ved skolestart. Disse første 6 delkategorier kan tages særskilt og benævnes Bracken-SRC (School Readiness Composite). Udover at være et redskab til at vurdere barnets receptive ordforråd, er Bracken i USA brugt i flere andre sammenhænge, blandt andet som en skoleparathedsscreening.

Næsten alle testord siges i en sætning, der følger samme model (fx »Vis mig hvilket barn, der ...»), og dette gør det lettere for barnet at fokusere på testordet. Ved hvert testord præsenteres barnet også for billeder med semantiske distraktorer.

Materialet har et børnevenligt opsæt og er tiltalende for børn. Der er ingen tidsbegrænsning på testen. Den tager omkring 30 min., afhængigt af mange faktorer (kendskab til testen, barnets alder og evner m.m.). Delkategorierne 1 – 6 alene tager 10 – 15 min. Testen er designet til at være let at administrere og tolke.

Talepædagoger og psykologer kan anvende Bracken, men andre relevante faggrupper kan også bruge Bracken under supervision af førnævnte faggrupper.

Når barnet har 3 fejl i træk i en given delkategori, går testtageren videre til næste delkategori. Når det er nødvendigt, må et spørgsmål gentages én gang.

De enkelte delkategorier opgøres i scalescore, hvor en scalescore under 7 er under middel, mellem 7 og 13 betragtes som middel, og over 13 er over middel. Den totale test opgøres som standardscore, hvor en score < 85 angiver, at et barn har receptive sprogvanskeligheder og en score > 85 angiver, at barnet ligger inden for normalområdet eller over. Fordelen ved at anvende scalescore og standardscore er, at resultaterne kan sammenlignes på tværs af alder, og det er således nemmere at sammenligne et barn med sig selv over tid. Endvidere kan rawscoren opgøres i aldersækvivalenser.

Testen er standardiseret på 1100 børn i alderen fra 2 år og 6 mdr. til 8 år 0 mdr. med en ligelig fordeling af piger og drenge fra hele USA. Da en stor del af populationen i sydstaterne er spansktalende, forefindes testen også på spansk. Ved standardiseringen fandt man, at den basale begrebsudvikling er næsten ens på tværs af sprog og kulturer. I undersøgelsen viste det sig, at 4% af børnene havde vanskeligheder af forskellig karakter, enkelte børn havde så svære handicaps, at de blev udelukket. 1,7% af hele børnegruppen var særligt begavede.

I den danske oversættelse af Bracken (B. Espersen og A. Sørensen m.fl., 2002) har det været nødvendigt at ændre billederne til 5 items i en deltest (deltest 10 om kvantitet, nr. 3, 19, 26, 35 og 39). I den originale version vises billeder af amerikanske penge (mønter og sedler), og dette er ændret til billeder af danske mønter og sedler.

Bracken i forhold til andre test

I den amerikanske undersøgelse af Bracken sammenlignes Bracken bl.a. med Peabody, der også tester det receptive ordforråd. Vi har valgt at lave en lignende sammenligning. Endvidere har vi valgt også at sammenligne Bracken med Reynell, der vurderer forståelse for sammenhængende sprog. I det følgende præsenteres Peabody og Reynell kort.

PPVT-R: Peabody Picture Vocabulary Test (1981) er kommet i en nyere udgave i 1997,

den kaldes PPVT - III. Da vi endnu ikke havde brugt den nye udgave tilstrækkeligt ofte til at have en klar fornemmelse af den, valgte vi både at teste børnene med den »gamle« Peabody og den »nye« Peabody. Som sidegevinst kunne vi således også sammenligne de to Peabody med hinanden. For begge udgaver af Peabody er formålet at teste den undersøgte forståelse af ord/begreber. Testene er standpunktstest, der fortæller noget om en persons tilegnelse af ordforråd. Begge test er udformet som udpegningstest. PPVT - R (gamle) bruges til vurdering af personer fra 2^{1/2} år og op til 40 år. Den er standardiseret på 4200 børn og unge (fra 2^{1/2} år op til 19 år) og 828 voksne. PPV-III (nye) bruges til vurdering af personer fra 2^{1/2} år og op til 90+ år. Den er standardiseret på 2000 børn og unge (fra 2^{1/2} år op til 19 år) og 725 voksne. Alle testord siges i sammenhængen: »Peg på....«, og som svar skal der udpeges ét ud af fire billeder. Testen opgøres med en standardscore samt i alder. Den »gamle« Peabody indeholder 175 billeder. I den »nye« Peabody er antallet af items øget til 204, og illustrationer og indhold er moderniseret. Opgørelsen er gjort lettere, ved at indholdet er delt i 17 grupper med 12 items i hver.

Den engelske Reynell Developmental Language Scales (Revised) er fra 1978. Den kom til Danmark i 1983 og er særdeles brugt i talepædagogkredse. Skalaerne indeholder både en receptiv og en ekspresiv del. Det er kun den receptive del, vi forholder os til. Skalaerne er udviklet for at give et indtryk af, hvor langt barnet er i sin sproglige udvikling i forhold til dets mentale udvikling. Skalaerne er konstrueret således, at de kan måle det receptive sprog hos børn mellem 1/2 år og 7 år, med størst sensitivitet mellem 1 og 4 år. Skalaerne er bygget hierarkisk op og går fra forståelse/reaktion på ord eller sætninger og til forståelse af hvert ord i en sætning/et spørgsmål. I Reynell skal barnet forholde sig til konkrete genstande, og i 3 afsnit kræver skalaerne direkte handling med genstandene. Skalaerne er således børnevenlige og tiltalende at arbejde med. Tidsforbruget til skalaerne afhænger af, hvor godt man kender materialet, idet det

undervejs kan være nødvendigt at flytte om på genstandene. Standardiseringen af skalaerne bygger på eksperimentaludgaven (636 børn i London og Sydøstengland) og på en efterfølgende revidering med yderligere 415 børn fra London, Sydøstengland samt Nordengland. Ulempen ved Reynell er, at den ikke er standardiseret på samme vis som Bracken og Peabody. I Reynell opgøres »scoren« til aldersnormer, og aldersnormerne gives med 3 måneders spring. Der er i Reynell ikke angivet grænser for normalområdet.

Metode

Børn

Børnene i undersøgelsen indgik i to grupper. Den ene gruppe børn havde generelle sprogvan-skeligheder (10 børn). Denne gruppe børn har i efteråret 2004 været tilknyttet en af sproggrupperne i Børneundervisningen på Tale- og Høre-instituttet i Københavns Amt. Den anden gruppe børn havde *ingen* sproglige vanskeligheder (10 børn). Denne gruppe børn – kontrolgruppen – kom fra to børnehaver i Brøndby og én børnehave i Gladsaxe.

I alt indgik 20 børn i undersøgelsen. I gruppen af børn med sprogvanskeligheder var der 8 drenge og 2 piger. Børnene var mellem 4,2 og 6,3 år. I kontrolgruppen indgik der ligeledes 10 børn, der hver er matchet enkeltvis på køn og alder +/- 2 mdr. med et af børnene med sproglige vanskeligheder.

Børnene fra kontrolgruppen valgtes af en pædagog fra den enkelte børnehave ud fra følgende kriterier:

Børnene skulle:

- have et normalt udviklet sprog
- være mellem 4 – 6 år

Børnene måtte ikke:

- være tosprogede
- have handicaps som fx hørenedsættelse

Alle data om børnene anonymiseredes, og forældrene til børnene i kontrolgruppen havde givet skriftligt samtykke til, at børnene måtte indgå i undersøgelsen.

Anvendte test

I undersøgelsen anvendtes fire forskellige test, der hver især tester det receptive sprog på et eller flere niveauer:

- **Bracken** (B.A. Bracken, 1998). Brackens scoringsark er oversat af B. Espersen og A. Sørensen m.fl. i 2002, men anvendes fortsat forsøgsvist på Tale- og Høreinstituttet.
- **Reynell** – skala A (Reynell, 1978). Vi anvender den danske oversættelse af Reynell af Dora Skovlund (1983).
- **Peabody Picture Vocabulary Test – revised** – form L og M (L. M. Dunn & L. M. Dunn, 1981). Scorings ark er oversat til dansk ved L.T. Andersen og J. Reimick (1989).
- **Peabody Picture Vocabulary Test – III** – form IIIA (L. M. Dunn & L. M. Dunn, 1997). Scorings ark er oversat til dansk ved L.T. Andersen og J. Reimick (2003).

Forløb/procedure

Børnene med sproglige vanskeligheder blev testet i efteråret 2004. Testningen af børnene med sproglige vanskeligheder blev foretaget af 4 talepædagoger fra Tale- og Høreinstituttets Børneundervisning. Børnene i kontrolgruppen blev testet i deres egen børnehave i efteråret 2004 og foråret 2005 af 2 talepædagoger fra Tale- og Høreinstituttets Børneundervisning. Alle børn blev testet med de fire ovenstående test. Testningen af det enkelte barn varede ca. 1,5-2 timer og blev for børnene med sproglige vanskeligheder fordelt over ca. 4 gange og for børnene i kontrolgruppen over ca. 3 gange.

Opgørelse

Efterfølgende blev alle test gjort op og dobbelttjekket af en talepædagog i projektgruppen, der ikke havde testet det pågældende barn. Ved opgørelsen af de enkelte test blev proceduren til den enkelte test fulgt. Ved alle testene anvendtes de engelske standardiseringer i opgørelsen. Vi var opmærksomme på de fejkilder, der kunne være i en analyse, når der anvendtes standardiseringer, der ikke er udformet på baggrund af viden om danske børns sprogudvikling. Resultaterne fra de to Peabody-test blev opgjort som standardscore, og resultaterne fra Bracken

blev opgjort som standardscore og aldersækvivalens. Reynell kan kun opgøres i aldersækvivalens.

Statistik

I den amerikanske undersøgelse af Brackens validitet undersøgte: 'content validity', 'criterion validity' og 'construct validity'. I denne lille undersøgelse koncentrerede vi os om 'construct validity'. 'Construct validity' betyder, at man med forskellige undersøgelser viser, at det som måles med testen, reelt også er det, testen prøver at måle (det vil i dette tilfælde sige det receptive ordforråd). 'Construct validity' kan undersøges med beregninger af 'diskriminationsanalyse', 'konvergerende validitet' og 'internal validitet'.

Diskriminationsanalyse

Vi undersøgte, om Bracken kunne identificere de børn, vi forventede havde receptive vanskeligheder – nemlig børnene i gruppen af børn med generelle sprogvanskeligheder. Til dette anvendtes børnenes gennemsnitlige standardscore. Børn med en standardscore under 85 på den totale test vurderedes ifølge den amerikanske undersøgelse til at have receptive sprogvanskeligheder. Dernæst undersøgte, om Bracken og Peabody signifikant kunne differentiere mellem de to grupper. På grund af det lave antal børn i undersøgelsen beregnedes signifikansniveauet ud fra de to gruppers medianværdier og *ikke* deres gennemsnitlige standardscore. Beregningerne blev foretaget med en ikke-parametriske Mann-Whitney U-test for ukorrelerede data, da variansen inden for flere kategorier adskilte sig signifikant.

Konvergerende validitet

Korrelationen mellem Bracken og Peabody (1981) og Peabody Revised (1997) undersøgte. Da både Bracken og Peabody vurderer barnets receptive ordforråd, forventede vi en moderat til høj positiv korrelation mellem Bracken og de to Peabodytest. I beregningen indgik gruppen af børn med sproglige vanskeligheder og kontrolgruppen samlet som én gruppe.

Vi undersøgte ligeledes Bracken og Reynells

korrelation. I beregningen indgik gruppen af børn med sproglige vanskeligheder og kontrolgruppen adskilt og samlet som én stor gruppe.

Til at beregne korrelationerne anvendtes Spearmans rank correlation (Rho), som er en ikke-parametrisk test.

'Internal validitet'

Ved 'internal validitet' undersøgte testens korrelation med sig selv - dvs. de forskellige begrebskategoriers indbyrdes korrelation. Vi valgte kun at fokusere på interkorrelationen mellem SRC (skoleparathed) og den totale test, da vi var særligt interesserede i, hvordan SRC (skoleparathed) korrelerede i forhold til resten af testen. Til at beregne korrelationen anvendtes Spearmans rank correlation (Rho).

I beregningen indgik gruppen af børn med sproglige vanskeligheder og kontrolgruppen samlet som én stor gruppe.

Resultater

I det følgende præsenteres undersøgelsens resultater. Resultaterne tager udgangspunkt i testenes standardscore, undtagen resultaterne vedrørende Reynell, der tager udgangspunkt i aldersopførelsen.

Diskriminationsanalyse

De to gruppers gennemsnitlige score og identificering af sprogvanskeligheder

Ifølge den amerikanske manual tolkes en standardscore < 85 som tegn på et forsinket receptivt sprog. Grænsen 85 er fundet ved, at de har trukket en standardafvigelse fra deres kontrolgruppes gennemsnitlige standardscore.

I tabel 1 ses den gennemsnitlige standardscore for den totale test hos begge grupper i vores undersøgelse.

Gruppen af børn med sprogvanskeligheder havde en gennemsnitlig standardscore på 87,3, og kontrolgruppen havde en gennemsnitlig standardscore på 107. Således havde gruppen af børn med sproglige vanskeligheder ikke en gennemsnitlig standardscore < 85.

I den amerikanske undersøgelse af Bracken,

Tabel 1

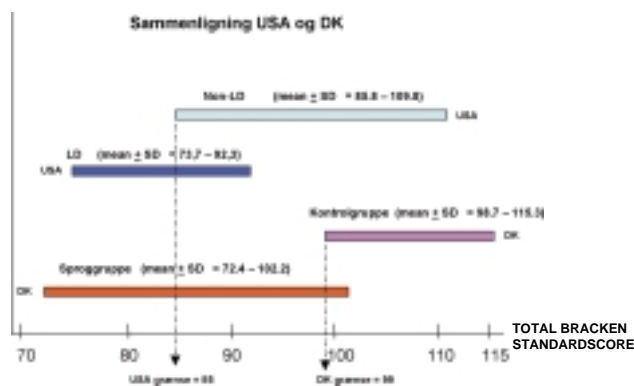
	Sproggruppe (n=10)		Kontrolgruppe (n=10)	
	Gnms.	SD	Gnms.	SD
Total test (st.s)	87,3	14,9	107	8,3

Tabel 1: Dansk undersøgelse. Gennemsnit og standardafvigelse på Bracken total test (standardscore). For børn med sproglige vanskeligheder og børn uden sproglige vanskeligheder matchet på alder og køn.

hvor der i alt deltog 74 børn fordelt på to grupper; én gruppe med sprogvanskeligheder og én kontrolgruppe uden sproglige vanskeligheder, fandt de, at gruppen af børn med sproglige vanskeligheder havde en gennemsnitlig standardscore på 83,0, og at kontrolgruppen havde en gennemsnitlig standardscore på 97,8. (tallene er gengivet med en decimal.)

I figur 1 ses en sammenligning af kontrolgruppen og børnene med sproglige vanskeligheder fra henholdsvis den danske og den amerikanske undersøgelse.

Figur 1



Ved sammenligning af resultaterne fra den amerikanske undersøgelse af Bracken og vores materiale ses, at både vores kontrolgruppe og vores sproggruppe scorer bedre end de tilsvarende amerikanske grupper. Vores spredning på kontrolgruppen er mindre end den tilsvarende amerikanske, hvorimod spredningen på sproggruppen er større end den tilsvarende amerikanske.

I denne danske undersøgelse har gruppen af børn med sproglige vanskeligheder og kontrolgruppen således en gennemsnitlig standardscore, der ligger noget højere i begge grupper end i den amerikanske undersøgelse (jvf. tabel 1 og figur 1).

Hvis vi anvender det amerikanske mål på 85 som skæringspunkt, kan det i tabel 2 aflæses, at 35% af børnene identificeres forkert, da 7 af børnene i gruppen af børn med sproglige vanskeligheder har en standardscore > 85. Alle børnene i kontrolgruppen identificeres korrekt, og samlet identificeres 65 % af børnene korrekt (50% + 15%). I den amerikanske undersøgelse fandt man, at Bracken identificerede 74% af børnene korrekt.

Tabel 2

	Under 85 i total test standardscore	Over 85 i total test standardscore	n
Sproggruppe	3 (15%)	7 (35%)	10
Kontrolgruppe	0	10 (50%)	10

Tabel 2: Identificering af receptive sprogvanskeligheder/ingen sprogvanskeligheder ud fra Brackens total standardscore. Skæringspunkt 85.

At der identificeres færre børn med den danske oversættelse af Bracken skyldes formentlig flere ting, bl.a. at der indgår for få børn i grupperne, og måske er grænsen på 85 ikke korrekt som grænseværdi til den »danske udgave« af Bracken (andre mulige årsager til dette tages op i den generelle diskussion). Vi har derfor forsøgsvis beregnet et muligt skæringspunkt til den danske udgave af Bracken ved at trække 1 SD fra den danske kontrolgruppes gennemsnitlige standardscore: $107 - 8,3$ (jvf. tabel 1) = 99 (98,7), dvs. på samme måde som skæringspunktet er beregnet til den amerikanske udgave (se figur 1).

Da der deltager få børn i den danske undersøgelse, er skæringspunktet på 99 ikke en sikker grænseværdi, men vi bruger grænseværdien her til at tolke og diskutere resultaterne fra under-

søgelsen. Hvis vi antager, at en standardscore < 99 kan tolkes som et forsinket receptivt sprog, kan det i tabel 3 aflæses, at 8 af børnene i sproggruppen havde en score på < 99, og 9 af børnene i kontrolgruppen havde en score på > 99. Det svarer til 85 % korrekt identificeret.

Tabel 3

	Under 99 i total test standardscore	Over 99 i total test standardscore	n
Sproggruppe	8 (40%)	2 (10%)	10
Kontrolgruppe	1 (5%)	9 (45%)	10

Tabel 3: Identificering af receptive sprogvanskeligheder/ingen sprogvanskeligheder ud fra Brackens total standardscore. Skæringspunkt 99.

I megen forskning, der omhandler sproglige vanskeligheder, anvendes beregningen '2 SD under gennemsnittet', som mål for, hvornår et barn vurderes til at have sproglige vanskeligheder. Vi forsøgte derfor i vores lille undersøgelse at udvide »normalbegrebet« på basis af vores 10 normalt sprogede børn, ved at trække 2 standarddeviationer fra kontrolgruppens gennemsnit. Dette giver et skæringspunkt på 91. Ved denne udregningsmåde klassificeres 5 af børnene i sproggruppen som børn med receptive vanskeligheder, alle 10 børn i kontrolgruppen og 5 børn i sproggruppen klassificeres som børn med normalt receptivt sprog. Ved denne beregning identificeres 75% børn korrekt.

De danske resultater på 85% korrekt identificerede, når vi anvender 99 som skæringspunkt, er således gode. Anvender vi skæringspunktet 91 identificeres 75% korrekt, og dette er sammenlignet med den amerikanske undersøgelse af Bracken (74%) også et godt resultat.

En større undersøgelse af Bracken vil være nødvendig for nærmere at kunne bestemme, hvilken grænseværdi der er korrekt, når vi anvender Bracken på danske børn.

Diskrimination

I dette afsnit viser vi, hvorvidt Bracken kan differentiere mellem børn med sproglige vanske-

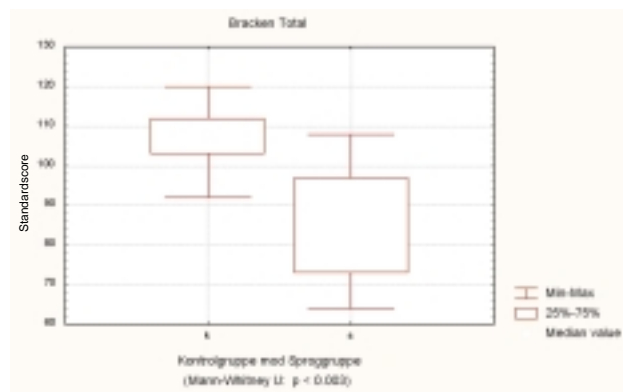
ligheder og børn uden sproglige vanskeligheder. I den amerikanske manual til Bracken vises ikke resultater fra en lignende undersøgelse. Derfor havde vi ikke mulighed for at sammenligne de danske resultater med amerikanske resultater. I stedet valgte vi også at lave en undersøgelse af de to Peabody-test's evne til at diskriminere mellem børn med sproglige vanskeligheder og børn uden sproglige vanskeligheder, for således at kunne sammenligne disse tal med undersøgelsen af Bracken.

Diskrimination med Bracken

Medianværdierne for de to gruppers standard-score aflæses i figur 2. I figur 2 vises også de to gruppers minimum og maksimum standard-score samt 25% og 75% percentilen. Forskellens signifikansniveau mellem de gruppers medianværdier er $p < 0.003$.

Således kan Bracken signifikant differentiere mellem gruppen af børn med sproglige vanskeligheder og gruppen af børn uden sproglige vanskeligheder.

Figur 2

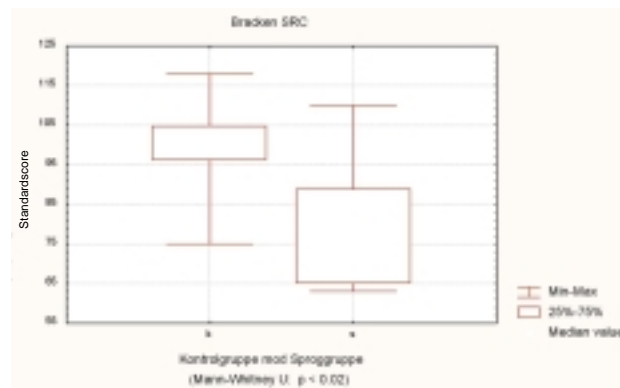


Endvidere undersøgte vi, hvorvidt kategorien SRC (delkategori 1 - 6, 'skoleparathed') alene kunne differentiere mellem grupperne. Dette vil bl.a. give os viden om, hvordan denne kategori fungerer i testen som helhed.

Af figur 3 ses, at SRC signifikant kan differentiere mellem de to gruppers medianværdier, hvor $p < 0.02$. SRC kan således differentiere mellem de to grupper. Bracken som en samlet helhed diffe-

rentierer dog mellem de to grupper på et højere signifikansniveau.

Figur 3

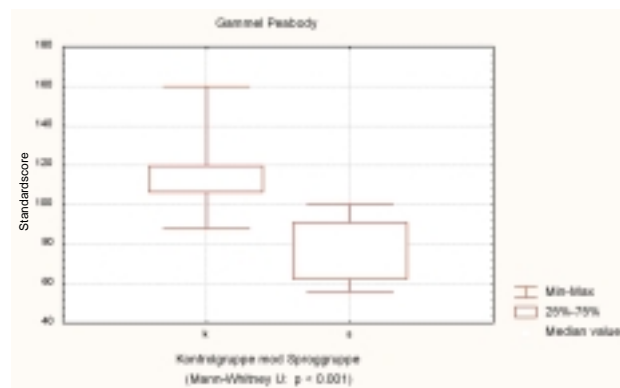


Diskrimination med Peabody

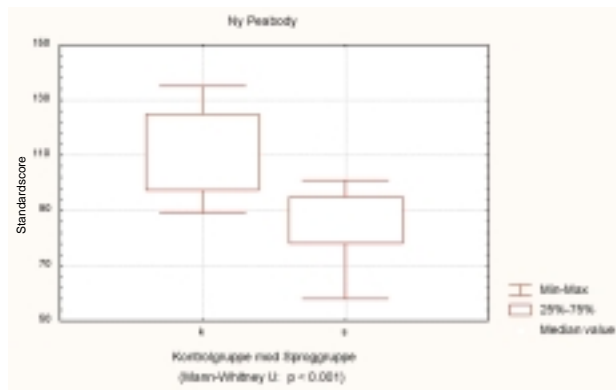
For at få indtryk af, hvorledes Brackens diskrimination mellem de to grupper er sammenlignelig med andre test af det receptive ordforråd, lavede vi en lignende undersøgelse med de to Peabody-test. Af figur 4 og figur 5 ses det, at både den 'gamle' Peabody (1981) og den 'nye' Peabody (1997) signifikant kan differentiere mellem børn med sproglige vanskeligheder og børn uden sproglige vanskeligheder med $p < 0.001$.

De to Peabody-test differentierer altså mere signifikant mellem børn med sproglige vanskeligheder og børn uden sproglige vanskeligheder, end Bracken gør.

Figur 4



Figur 5



Konvergerende validitet

En positiv korrelation angives med et tal mellem 0 og 1. Jo tættere tallet er på 1, jo højere korrelation er der.

Brackens korrelation med Peabody

Af tabel 4 ses, at korrelationen mellem Bracken og den nye Peabody er på 0,75, og korrelationen mellem Bracken og den gamle Peabody er på 0,68. (Ved beregningen af korrelationen er kontrolgruppen og sproggruppen slået sammen til én gruppe.)

Korrelationen mellem Bracken og Peabody er således moderat til høj, hvilket indikerer, at Bracken måler det, vi tror den måler – nemlig det receptive ordforråd.

Når korrelationen mellem testene er høj, vil det sige; at klarer man sig godt på den ene test, klarer man sig også godt på de andre test og modsat, klarer man sig dårligt på en test, klarer man sig også dårligt på de andre test. Da korrelationerne imellem den nye Peabody og Bracken er højere end ved korrelationen, hvor den gamle Peabody indgår, kunne det pege på, at de æn-

dringer, der er tilført den nye Peabody, har betydning for, at testen korrelerer bedre med Bracken.

I en amerikansk undersøgelse af Brackens korrelation med den nye Peabody indgik der 31 børn på 6 år uden sproglige vanskeligheder. Her fandt de, at Bracken og Peabody havde en korrelationskoefficient på 0,79, hvilket er højere, men tæt på det danske resultat på 0,75.

Brackens korrelation med Reynell

Sammenligningen er foretaget som aldersafvigelser for henholdsvis normalt sprogede børn i kontrolgruppen og sproggruppebørn (se figur 6 og 7).

Fig. 6

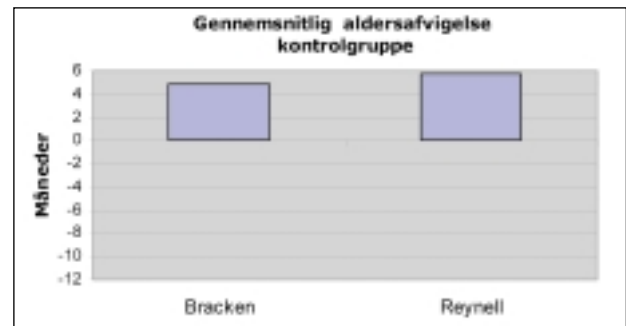
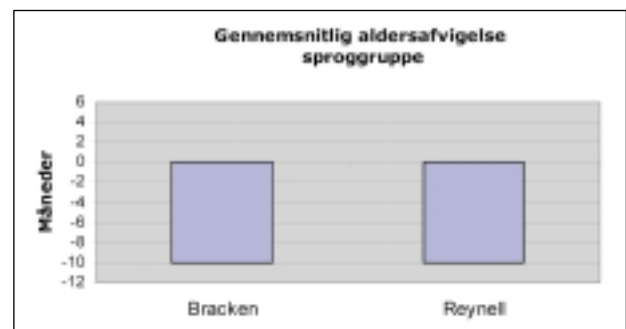


Fig. 7



Tabel 4

Sammenligning af test ved hjælp af standardscore	Korrelationsfaktor = Rho (1 for maksimal korrelation, 0 for ingen korrelation)	Fortolkning af sammenligning
Bracken vs. Ny Peabody	0,75	God korrelation
Bracken vs. Gam. Peabody	0,68	Nogenlunde korrelation

Tabel 4: Sammenligningen er foretaget med en Spearmans rank correlationstest.

Tabel 5

Sammenligning af test ved hjælp af gennemsnitlig aldersafvigelse	Korrelationsfaktor = Rho (1 for maksimal korrelation, 0 for ingen korrelation)	Fortolkning af sammenligning
Bracken vs. Reynell	0,80	God korrelation

Tabel 5: Sammenligningen er foretaget med en Spearmanns rank correlationstest.

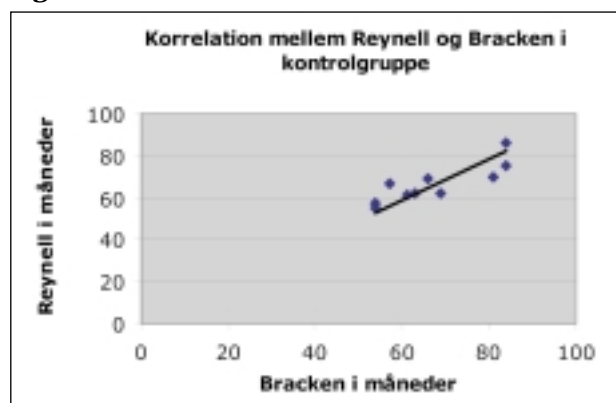
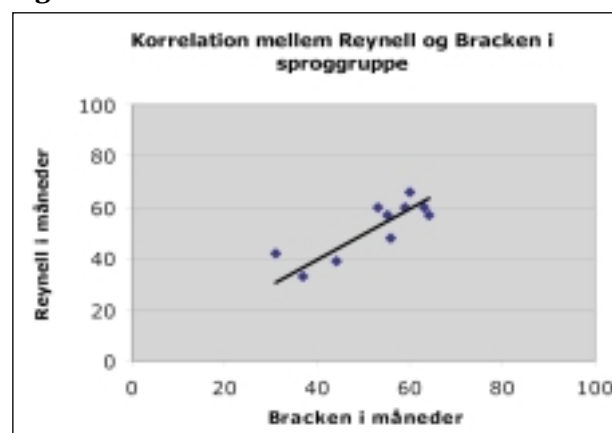
Tabel 6

Sammenligning af test ved hjælp af standardscore	Korrelationsfaktor = Rho (1 for maksimal korrelation, 0 for ingen korrelation)	Fortolkning af sammenligning
Bracken vs. Bracken SRC	0,94	Meget høj korrelation

Tabel 6: Sammenligningen er foretaget med en Spearmanns rank correlationstest.

De gennemsnitlige aldersafvigelser viser, at børnene fra kontrolgruppen (som én gruppe) klarer sig over alder både i Bracken og i Reynell, men at den gennemsnitlige positive aldersafvigelse er lidt højere i Reynell (1 mdr.). Børnene i sproggruppen har en negativ gennemsnitlig aldersafvigelse både i Bracken og Reynell, og når den gennemsnitlige aldersafvigelse sammenlignes, klarer de sig ens i de to test (10 måneder under alder). Af tabel 5 ses det, at korrelationen mellem Bracken og Reynell er 0,80, hvilket er en god korrelation. Denne korrelation er beregnet, hvor de to grupper er slået sammen til én gruppe.

I figur 8 + 9 vises, hvordan børnene enkeltvis placerer sig i alder i henholdsvis Bracken og Reynell.

Figur 8**Figur 9**

Intern validitet

Korrelationen mellem SRC (delkategori 1 – 6, 'skoleparathed') og Bracken som helhed fortæller, om der er overensstemmelse mellem det, der måles i SRC, og det der måles i testen som helhed – nemlig det receptive ordforråd. Af tabel 6 ses det, at korrelationen er på 0.94, hvilket er en meget høj korrelation. Dette betyder, at kategorien SRC måler det samme, som testen som helhed gør.

Opsummering: Kan vi bruge Bracken?

Vi har ønsket at undersøge, om vi kan bruge Bracken på danske børn til at få et validt indtryk af deres receptive ordforråd. Der er flere forbehold, vi må understrege, inden vi konkluderer noget på baggrund af resultaterne. Der



NU

e2e trådløs og
binaural synkronisering

i mellemklassen

ARTIS - giver dig automatisk mere !

Artis giver den meget store gruppe af hørehæmmede egenskaber og fordele som tidligere kun fandtes i de dyreste høreapparater. Herunder også e2e trådløs kommunikation, hvor de 2 høreapparater synkroniserer indstillingerne for den bedste taleforståelse i alle situationer.

Automatisk telespole i ørehænger

For første gang kan en ørehænger selv skifte til telespole-program, når telefonen kommer op til øret. AutoPhone leveres som standard i Artis familien. Det giver nemmere betjening.

Binaural synkronisering standard

Forstærkning, kompression og mikrofonvalg vil altid give brugeren den bedste lokalisering af lyde og den mest effektive støjundertrykkelse. Det giver bedre taleforståelse til selskaber. Det sker helt automatisk.

Sværere er det ikke.

www.rexton.dk

SIEMENS

deltager for få børn i de to grupper, til at vi reelt kan konkludere noget om Brackens validitet på danske børn. Dernæst skal det også understreges, at en undersøgelse af oversættelsens pålidelighed er påkrævet, før resultaterne vedrørende validitet helt giver mening. Når dette er sagt, mener vi, at vores lille undersøgelse viser nogle tendenser, som på flere punkter peger i samme retning som den amerikanske undersøgelse af Brackens validitet.

Bracken identificerer kun få børn med sproglige vanskeligheder, hvis den amerikanske grænseværdi på < 85 anvendes. Tager vi derimod udgangspunkt i den danske undersøgelses 'egne' data, og beregner skæringspunktet på baggrund af disse data, identificerer Bracken de fleste af børnene med sproglige vanskeligheder, og 85% af alle børnene klassificeres korrekt. Endvidere viser resultaterne, at den danske oversættelse af Bracken samt de to Peabody-test signifikant differentierer mellem børn med sproglige vanskeligheder og børn uden sproglige vanskeligheder. Når Bracken sammenlignes med Reynell i relation til alder (afvigelse i forhold til alder), ses det, at de enkelte grupper som helhed klarer sig næsten ens i Reynell og i Bracken.

Vi kan ikke konkludere, at den danske oversættelse af Bracken er valid på baggrund af vores lille undersøgelse.

Diskussion og konklusion

Vi har fundet, at den danske oversættelse kan differentiere mellem børn med normal sprogudvikling og børn med receptive sprogsvækkelser. Ligeledes har vi i resultatafsnittet argumenteret for, at Bracken kan identificere børn med receptive vanskeligheder på trods af, at begge grupper i vores undersøgelse scorer højere på Bracken (også på de 2 Peabody-test), end de tilsvarende amerikanske grupper. Det kan således muligvis være et problem direkte at bruge den amerikanske standardisering i anvendelsen af den danske oversættelse af Bracken. At børnene i vores undersøgelse klarede sig bedre, kan skyldes forskellige ting:

Dels kan forskellen i resultaterne skyldes, at

der var to børn i sproggruppen, som testmæssigt klarede sig godt, og som måske derfor ikke burde have været i gruppen af børn med receptive vanskeligheder. Dette kan have betydning for, at gruppen af børn med receptive vanskeligheder klarede sig bedre i vores undersøgelse end den amerikanske. Ligeledes kan der i gruppen af børn med normal sprogudvikling også være børn, der klarede sig 'for godt' til at være repræsentative for børn med normal sprogudvikling.

Endvidere kan der muligvis være steder i oversættelsen, hvor vi ikke har fundet et tilsvarende nuanceret udtryk på dansk. Der kan være eksempler på dette, hvor det både har gjort testen relativt sværere og relativt lettere. Fx indgår der i deltesten 'skoleparathed' (delkategori 1 – 6) en kategori om bogstaver. Her indgår bl.a. børnenes kendskab til bogstaverne X, W, Q og Z som er meget lidt brugte i det danske skriftsprog. Da disse bogstaver oftere indgår i det amerikanske skriftsprog, går vi ud fra, at amerikanske børn vil være mere bekendt med disse bogstaver end danske børn. Vi har på grund af layoutet i testen valgt ikke at ændre disse bogstaver til bogstaver, der er tilsvarende hyppige i det danske skriftsprog, men der kan argumenteres for, at en sådan ændring er fordelagtig.

Før en evt. ny undersøgelse nærmere har undersøgt, hvordan en større gruppe af danske børn scorer på Bracken, kan vi således ikke sige noget entydigt om brugen af den amerikanske standardisering.

Som vist i resultatafsnittet tyder det på, at Bracken er lige så god til at identificere børn med receptive vanskeligheder som de 2 udgaver af Peabody, og der er derfor også en høj korrelation mellem Bracken og Peabody. En fordel ved Bracken i forhold til Peabody er, at man i Bracken med udgangspunkt i delresultaterne kan få et mere nuanceret billede af børnenes receptive vanskeligheder. Fx kan en profil på Bracken vise, at det pågældende barn klarer sig relativt godt i delkategorien, der omhandler social forståelse (8), men at barnet har relativt store vanskeligheder i delkategorien, der om-

handler 'Struktur/materiale' (9). Denne mulighed kan danne grundlag for en bedre tilrettelæggelse af undervisningen af det enkelte barn. En ulempe ved Bracken kan være, at den er mere tidskrævende end Peabody og Reynell, fordi den er mere omfattende.

Reynell og Bracken er svære at sammenligne direkte. Bracken vurderer forståelsen af enkeltord/begreber, og Reynell vurderer forståelsen af sammenhængende tale/forståelse af tale med mere end én information. Den ene test kan derfor ikke erstattes af den anden, men taget sammen giver de et godt billede af barnets vanskeligheder på det receptive område.

Ser vi på korrelationen mellem Bracken omregnet til gennemsnitlig aldersafvigelse i måneder og Reynell omregnet til gennemsnitlig aldersafvigelse i måneder, finder vi, at den er moderat til høj. Det vil sige at der ikke er nogen væsentlig forskel i aldersbedømmelsen på de to test. Da vi ikke har oplysninger om variation og standardafvigelser for Reynell, har det ikke været muligt at sammenligne vore tal, som vi har gjort det med Bracken og Peabody.

Hvis man ser isoleret på de første 6 kategorier (SRC-delen), gives der et tydeligt fingerpeg om, på hvilket niveau resten af testen vil klares, da korrelationen mellem Bracken SRC og hele Bracken er særdeles god.

Når man som talepædagog i Danmark udtaler sig om et barns sproglige niveau, udtrykkes det ofte i forhold til en aldersnorm. I manualen til Bracken pointeres det, at man skal være varsom med at »oversætte« en standard score til en aldersnorm, og vi har derfor, hvor det har været muligt, bearbejdet vores materiale ud fra standard scoren. Dette betyder, at et barn, der placerer sig indenfor »normalområdet« kan svinge op til +/- 9 måneder i sine præstationer. Dvs. at et barn, der placerer sig 6 mdr. 'under' alder, ikke nødvendigvis kan betragtes som forsinket i sin sprogudvikling. Dette er ikke ny viden for talepædagoger, men alligevel tror vi, det kan være nødvendigt, at vi minder os selv om dette, inden vi vejleder forældre om, hvordan et barn har klaret sig i en given test.

Samlet viser vores resultater, at Bracken er lige så god som andre receptive sprogtest til at finde børn med receptive vanskeligheder, men vi mener, der gives et mere nuanceret billede af forståelsesproblemerne med Bracken, fordi der testes inden for forskellige ordkategorier.

Perspektivering

Det vil være hensigtsmæssigt i en væsentlig større undersøgelse at undersøge oversættelsens pålidelighed. En sådan undersøgelse vil vise, om der i oversættelsen i tilstrækkelig grad er taget hensyn til bl.a. ordfrekvens. Ligeledes vil en større undersøgelse af testens validitet være hensigtsmæssig

Efterskrift: Dansk Psykologisk forlag har planlagt at udgive vores oversættelse af registringsarket i august 2006.

*Karina Barfod, Birgitte Espersen og Annie Sørensen
Tale- og Høreinstitutet, Børneundervisningen, Hellerup*

Referencer

- Bracken, Bruce A. 1998: Examiner's Manual, BRACKEN, Basic Concept Scale-revised, Dansk Psykologisk Forlag.
- Dunn, Lloyd M., Dunn, Leota M. 1981, Manual for Peabody Picture Vocabulary Test-Revised, Forms L and M. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dunn, Lloyd M., Dunn, Leota M. 1997, Examiner's Manual for the PPVT-III, Peabody Picture Vocabulary Test, Third Edition, Form IIIA and Form IIIB. Dansk Psykologisk Forlag.
- Skovlund, Dora, 1983, Reynell, Sprogudviklingsskalaer, vejledning. Dansk Psykologisk Forlag.

Målsætning og planlægning af undervisningen af svært afasiramte

Af Kit Philipson

I efteråret 2005 gennemførte Center for specialundervisning i Roskilde Amt, CSU, en undersøgelse af sin egen praksis omkring målsætning og planlægning af undervisningen af svært afasiramte.

Undersøgelsen, der fik støtte fra Undervisningsministeriet, blev forestået af Kit Philipson og Gitte Klargaard. Der var tale om et pilotstudie med henblik på et senere projekt om udvikling af simple hjælpeværktøjer til at inddrage svært afasiramte i målsætnings- og planlægningsprocessen.

Undersøgelsen

Samtlige logopæder på centret, der er beskæftiget med undervisning af afasiramte, deltog - ikke alene i informationsindsamlingen - men også i diskussionen af resultaterne, og hvordan de kan danne grundlag for udvikling og forbedring af den daglige praksis.

Alle ni logopæder har udfyldt to spørgeskemaer; et der handler om deres generelle praksis på området, og et der handler om forløbet i en specifik selvvalgt case. De fleste har beskrevet to forskellige cases. Der indgår således i alt 16 forskellige casebeskrivelser i materialet. De generelle besvarelser er baseret på i alt 65 - 70 undervisningsforløb.

For at få en vurdering af praksis, som den opleveres udefra, er pårørende til 15 tilfældigt ud-

valgte afasipatienter, der har modtaget undervisning af centrets logopæder, blevet bedt om at udfylde et spørgeskema, om muligt med medvirken af den afasiramte selv. Spørgeskemaet omhandler oplevelsen af medinddragelse i målsætningen, planlægningen og selve undervisningen. I alt 10 pårørende har besvaret og returneret spørgeskemaet.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne er blevet bearbejdet og forelagt de deltagende logopæder og andre ressourcpersoner med henblik på diskussion af praksis og muligheder for udvikling og forbedring.

Det var hensigten at skabe en skitse, der var velegnet som grundlag for debat og for udvikling af nye ideer og problemløsningsmåder, snarere end at tegne et præcist og detaljeret billede af, hvordan hver enkelt situation håndteres. Der er malet med den brede pensel, og konklusionerne er fortolkninger og forslag, snarere end det er talmæssige analyser og logiske udredninger. Undersøgelsen ses som et stadie i et fortsat udviklingsforløb (hvad enten det følges op af konkrete projekttiltag eller ej), snarere end et forsøg på at give et nøjagtigt, statisk her og nu billede.

Målsætning for undervisningen

På en række områder er der forskelle i den daglige praksis afhængigt af hvor i forløbet og i hvilket regi, undervisningen foregår.

I akutfasen, hvor undervisningen som regel foregår på sygehuset, er betingelserne ofte anderledes end i den ambulante, længerevarende undervisning på CSU - som i øvrigt ofte er

gruppeundervisning. Disse betingelser adskiller sig igen fra forholdene omkring undervisningen af plejehjemspatienter.

Ifølge spørgeskemabesvarelsene opstilles målsætning for undervisningen for de fleste elever, men kun i ca. halvdelen af tilfældene skrives målsætningen ned.

Det er især i sygehusfasen, at der ikke bruges så megen energi på at formulere målsætninger. Som begrundelser nævnes tidsomkostningerne i forhold til det »kortvarige« udbytte og det statiske i en målsætning i forhold til den hurtige udvikling (spontan remission eller det modsatte), der kan være, især i starten af et forløb: »Er det umagen værd«?

Logopædernes forhold til at lave målsætninger er i det hele taget noget tøvende. På den ene side er det jo noget, man skal, og en målsætning kan være en hjælp i planlægningen og evalueringen af undervisningen. På den anden side mener nogle, at en målsætning kan låse undervisningen fast, med fare for at væsentlige kommunikationsmuligheder og kommunikationsstrategier bliver overset.

Det fremføres også, at der er fare for, at der laves målsætninger for målsætningens egen skyld, uden at man har indtryk af, at det er et godt arbejdsredskab i undervisningen. I parentes bemærket: en betænkelighed, der ikke er uden baggrund i, hvordan praksis synes at være på området.

En af vanskelighederne er nok, at en målsætning ses som et resultat af en proces, en statisk og næsten monumental størrelse, der skal fungere som ledestjerne og pejlemærke, fremfor at se målsætningen som en proces, der drejer sig om at finde ud af, hvad man skal beskæftige sig med nu og i en *overskuelig* fremtid.

Det er rent faktisk det, den erfarne logopæd gør, når hun i de indledende faser, sammen med eleven, prøver sig frem for at finde en klangbund for undervisningen. Der mangler blot en systematik og et redskab, der kan bygge bro mellem det helt korte sigt, her og nu, og det lidt længere perspektiv, som måske kan overskues i morgen og i næste måned.

Et sådant redskab, der anser målsætning som

et dynamisk begreb, og som var tilpasset til gruppen af svært afasiramte elever, ville kunne være til meget stor hjælp i planlægningen og evalueringen af undervisningen.

Målsætningerne har begrænset værdi i praksis

Værdien af en undervisningsmålsætning kan vurderes i forhold til – på den ene side hvor præcist den genspejler elevens ønsker og behov, hvor god en hjælp den er i den konkrete undervisningsplanlægning, og hvor velegnet den er til at opstille målepunkter og evalueringskriterier og – på den anden side i hvilken udstrækning den kan blive for styrende, statisk, ufleksibel og begrænsende i forhold til ny inspiration, udnyttelsen af spontant opståede muligheder og ændringer i elevens situation.

En meget bred og generel målsætning vil ikke være særlig begrænsende, men formentlig heller ikke til megen hjælp, medens en detaljeret og præcis målsætning kan være et godt styringsredskab, men vil miste sin værdi, og måske ligefrem være i vejen, hvis dens grundlæggende forudsætninger pludselig ændrer sig.

Dette dilemma bliver særligt fremtrædende, hvis man oplever målsætningsprocessen som besværlig og tidskrævende og måske oven i købet med et resultat af tvivlsom værdi og pålidelighed.

Følgende eksempler på målsætninger fra undersøgelsen kan belyse, hvorledes dette dilemma er løst i praksis:

- *At give mere nuanceret og tilfredsstillende måde at kommunikere på.*
- *At give patienten ro (på hospitalet omtales eleven ofte som patienten).*
- *At vurdere om patienten »flytter sig«.*
- *At bedre elevens almene tilstand.*
- *At bedre kommunikationen.*
- *At bevare lysten til at udvikle sig.*
- *At bedre gestik og mimik.*
- *At motivere og inspirere eleven til kommunikation.*

Disse meget brede målsætninger lægger ikke noget stramt bånd på fleksibiliteten, men ople-

ves heller ikke som et særligt nyttigt arbejdsredskab.

På trods af at logopæderne alle beskæftiger sig med at lave målsætning for undervisningen af svært afasiramte, enten af pligtfølelse – *det skal man jo* – eller fordi man teoretisk mener, at det er godt, fornemmes det, at målsætningsprocessen opleves som mere besværlig end som hjælpende. De producerede målsætninger opleves, på trods af deres tvivlsomme æstetiske værdi, mere som pynt end som praktiske arbejdsredskaber.

De afasiramte og de pårørende inddrages kun i meget beskedent omfang i opstilling af målsætninger for undervisningen, der er ingen reel brug af formulerede undervisningsmålsætninger, og der er ingen reel udnyttelse af målsætningsprocessen.

Selv om den afasiramte ikke kan medvirke til målsætning, mener logopæderne, at han godt kan have udbytte af undervisning. Kun få logopæder har den opfattelse, at man ikke kan lære noget, når man ikke véd, hvorfor man går til undervisning.

Nogle af logopæderne har overvejelser om, hvorvidt vi fokuserer for meget på en logopædisk (sproglig) målsætning frem for en målsætning, der handler om at afprøve, hvad der er meningsfuldt at arbejde med, at stimulere den afasiramte og afdække kompetencer.

Ingen systematisk evaluering

På baggrund af ovenstående kan det ikke undre, at der stort set ikke er nogen systematisk og langt fra en ensartet evaluering af undervisningen.

Evalueringen bygger i høj grad på fornemmelser, og de videre foranstaltninger afgøres af forhold som anslået udbytte af fortsat undervisning, motivation, familiehensyn og hvor lang tid, den afasiramte er blevet undervist.

På baggrund af de meget bredt formulerede målsætninger er det påfaldende, at logopæderne oplever, at målene ikke eller kun i begrænset omfang bliver nået. Forklaringen kan være, at den enkelte logopæd har sin egen standard, som blot ikke er gjort eksplicit i målsætningen.

Når eleven ikke kan medvirke, formulerer logopæden målene selv

Begrundelserne for de afasiramtes manglende medvirken i målsætningsprocessen er, at de er så hårdt ramt sprogligt, at de ikke magter det. De pårørende er som regel så usikre overfor den nye situation, de er kommet i, at de helst opfordrer logopæden til at vælge, hvad der skal arbejdes med. En enkelt logopæd anfører, at hun laver målsætningerne selv, for så er de nemmere at lave om, hvis der skulle være akut behov for det.

Som hovedregel inddrages andre faggrupper ikke i formuleringen af mål, det er logopædens eget bord.

Der er meget forskellige holdninger til, hvad det betyder for undervisningen, at en elev ikke kan medvirke i formuleringen af mål. Det spænder fra:

- »Det giver ingen specielle vanskeligheder« til:
- »Hvis en elev ikke kender målet for undervisningen, »hvorfor han er her« kan der vel ikke forgå nogen indlæring!« over mellemtingen:
- »Det er selvfølgelig altid sværere at undervise elever, der ikke har nogen idé om, hvad de gerne vil træne end elever, der har helt konkrete ønsker. (.men..) Mange elever arbejder flittigt og motiveret med de opgaver, jeg stiller dem uden helt at have forstået meningen med opgaverne. Der ses hos nogle, trods dette, et godt udbytte af træningen«.

Forskellige holdninger afspejles også i forskellige strategier, om end sammenhængen ikke er absolut entydig:

- Nogle strategier koncentrerer sig om at flytte focus fra patienten/eleven til omgivelserne: Pårørende, andre involverede faggrupper, plejepersonale mv. med henblik på rådgivning og information eller evt. for at inddrage disse grupper i formuleringen af målene for undervisningen.
- Andre strategier drejer sig om at forsøge at »føle/gætte« sig frem til, hvad patienten/eleven er motiveret for ved at sætte sig ind i hans baggrund og tidligere interesser, evt. fremskaffe materialer, billeder eller andet, der har forbindelse til personens fortid.

- Der er strategier, hvor man forløbige udsætter forsøg på at formulere mål til fordel for at prøve sig frem for at se, hvilke *aktiviteter*, der vækker interesse og genklang.
- Tæt forbundet hermed er at bruge den personlige kontakt til at skabe gode fælles situationer og en følelse af succes, der kan give troen på, at undervisningen er meningsfyldt.

Der er mange gode strategier på området, men der fornemmes hos de fleste en vis usikkerhed overfor, hvordan situationen skal tackles, og strategierne synes mere båret af personlige erfaringer og prøven sig frem end af stringent faglig metodik.

Særlige vanskeligheder

I forbindelse med undervisningen af svært afasiramte forekommer en række særlige vanskeligheder. Logopæderne er blevet spurgt om, hvordan de forholder sig til nogle af disse vanskeligheder, og hvad de gør for at overvinde dem.

Hvad gør du, hvis eleven ikke selv synes, der er problemer?

Den mest umiddelbare fælles overskrift på svarene er: »Så forsøger jeg alligevel« (lidt).

Nogle vil forsøge at overbevise patienten/elev om, at der *er* problemer, gerne ved at inddrage pres fra omgivelserne, men de fleste vil, lidt på må og få, forsøge om der skulle være motivation for et eller andet - og opgive, hvis det ikke skulle være tilfældet efter nogle gange - med forskellig grad af entusiasme omkring opfølgning.

I almindelighed forskydes interessen til støtte og vejledning af pårørende eller andre berørte.

Der synes ikke rigtig at være udviklet strategier på området, og der er kun få overvejelser om, hvordan vi afgør, hvorvidt en elev har problemer, når han ikke selv synes det.

Hvornår udelukker kognitive vanskeligheder taleundervisning?

Nogle få mener, at det meget sjældent forekommer. Udover at være et holdningsspørgsmål, har det muligvis også noget at gøre med erfaringer

fra forskellige klientgrupper.

Derudover er det karakteristisk, at det synes at være op til den enkeltes skøn at vurdere elevens kognitive ressourcer. Et skøn, der opleves som usikkert og mere baseret på holdninger og fornemmelser end på systematisk udredning. »Hvor længe man skal forsøge, ved jeg ikke«, er et karakteristisk citat.

Hvilke overvejelser gør du dig, når en svært afasiramte elev ikke ønsker undervisning?

Alle vil forsøge at motivere eleven alligevel. Og næsten alle giver udtryk for, at de oplever det som ubehageligt, at en elev ikke ønsker deres undervisning.

En del er inde på, at de muligvis selv har gjort noget forkert, eller der bare er dårlig kemi mellem dem selv og eleven. I så fald kan det måske løses ved skift af logopæd.

Nogle anvender en strategi, som vi kunne kalde: »*Hvis du ikke vil have undervisning, så prøv vi noget andet, som du måske bedre kan lide*«. Underforstået, så kommer det måske nok.

Der er en overvejende tendens til at fokusere på undervisningstilbudet (herunder undervisningen) som årsag til, at eleven ikke ønsker undervisning, mens færre gør sig overvejelser om indlæringsparathed og andre årsager til vægringen.

Gode strategier

Undervisningen af svært afasiramte er en meget vanskelig opgave. Opstillingen af relevante og brugbare målsætninger for undervisningen kan være endnu vanskeligere, og at inddrage denne elevgruppe i formulering af undervisningsmålene kan af og til forekomme næsten umuligt.

Ved siden af den gængse faglige metodik, der ofte ikke slår til, har de enkelte logopæder, baseret på erfaring og kreativitet, udviklet en række strategier til at kompensere for nogle af de særlige vanskeligheder området byder på.

Overskriften for disse strategier kunne være, *Vi prøver os frem*. Hvor kan vi finde en klangbund for undervisningen? - og hvis vi ikke kan det, hvordan kan vi så vække interesse for noget andet, som måske kan føre til en meningsfyldt undervisning?

I forsøgene herpå inddrages så meget som muligt fra elevens livssituation, historie, interesser, arbejde og familie. Der udvikles personligt undervisningsmateriale i form af fotografier, materiale fra Internettet osv. Det er en fælles oplevelse for logopæderne, at man tydeligt kan mærke, om den afasirante tænder på et bestemt materiale eller undervisningsform. Det er ideen at få eleven engageret i aktiviteter, som han oplever som meningsfulde, som er rare, og som kan give en oplevelse af succes i forhold til de begrænsninger, afasien har skabt. *Jeg kunne klare det her (selv om det var svært), måske kan jeg klare mere.*

Den erfarne logopæd bruger i høj grad sig selv som instrument, både til at fornemme hvad der er meningsfyldt og relevant undervisning og til at vurdere resultatet, og hvad der mest hensigtsmæssigt videre skal ske. I en situation, hvor mange af de gængse metoder til målsætning, planlægning og evaluering af undervisningen er blokeret, er udviklingen af denne intuition et vigtigt redskab. Men den har naturligvis sine begrænsninger og fejkilder.

Udviklingsmuligheder

Pilotundersøgelsen har givet et spændende indblik i den daglige praksis i forbindelse med kommunikationsundervisningen af svært afasirante. Den har peget på nogle vanskeligheder, men også på nogle områder, hvor der er mulighed for udvikling og forbedring.

Især viser det sig, måske ikke så overraskende, at på det område, der har været hovedsigtet bag undersøgelsen, nemlig målsætning og inddragelse af den svært afasirante heri, er der væsentlige muligheder og behov for udvikling. Målsætningernes kvalitet bør forbedres betydeligt, processen bør raffineres, og som resultat af de mere valide målsætninger må evalueringen af undervisningen systematiseres og objektiviseres. Logopæderne støtter allerede hinanden heri, men med en bedre systematik kunne værdien af dette samarbejde måske øges yderligere.

Der foreligger en række metoder (systematiske fremgangsmåder, skemaer og hjælpeværktøjer) til inddragelse af elever og patienter i målsæt-

ningen for den aktuelle undervisning eller behandling. Disse metoder er ikke umiddelbart anvendelige overfor inddragelse af svært afasirante i målsætningen for undervisningen i kommunikation.

De eksisterende metoder forudsætter en medvirken på et kognitivt, impressivt og ekspressivt niveau, som man ikke (i hvert fald i de indledende faser) kan forvente af denne elevgruppe. Hvis princippet i disse metoder skal kunne anvendes overfor disse elever, må der altså ske en vis tilpasning.

Umiddelbart kan opgaven forekomme temmelig håbløs. Ikke alene skal systemet tilpasses en målgruppe, der har svære impressive og ekspressive vanskeligheder. Men det skal også være dynamisk, forstået på den måde at det skal kunne tilpasse sig en situation, hvor elevens forudsætninger kan ændre sig drastisk fra den ene dag til den anden. Hvor det på den ene side skal kunne fokusere på det meget nære perspektiv, og på den anden side skal kunne rumme det noget længere perspektiv, som måske kan være radikalt anderledes.

Imidlertid eksisterer nogle væsentlige grundelementer allerede i den måde, den erfarne logopæd, sammen med eleven, prøver sig frem for at finde, hvor der er noget at bygge på. Ved at udnytte den erfaring og de arbejdsmåder, som allerede eksisterer, vil det være muligt at udvikle en systematisk metode til inddragelse af selv meget svært kommunikationshandicappede i formuleringen af målene for deres egen udvikling og undervisning.

Ved at gøre selve målsætningsprocessen til det primære fokuspunkt vil det også kunne lykkes at opnå det dynamiske aspekt. Målsætningen kan så at sige blive en integreret del af undervisningen.

*Kit Philipson,
Center for Specialundervisning,
Roskilde Amt*

Grammatiske problemer hos danske børn med sprogforstyrrelser

Af Rikke Vang Christensen

I forbindelse med mit speciale i audiologopædi på Københavns Universitet, der blev afleveret i 2004 (Christensen 2004), gennemførte jeg en undersøgelse af danske børn med sprogforstyrrelser. Undersøgelsen viste, at danske børn med sprogforstyrrelser kan have problemer med grammatikken, fx med korrekt bøjning af verber i præteritum (datid) og med korrekt markering af køn og bestemthed i substantivsyntagmer af typen artikel + adjektiv + substantiv (fx 'en tom skuffe' eller 'det tykke får'). I denne artikel vil den teoretiske baggrund for undersøgelsen samt dens design blive beskrevet, ligesom udvalgte resultater bliver fremlagt og diskuteret.

Ting tager tid. Det er en erkendelse, man må gøre i forskellige sammenhænge. I 2003 modtog jeg midler til ekstern specialevejledning fra 'Lingvistisk Logopædisk Studielegat', hvilket jeg er glad og taknemlig for. Dengang forestillede jeg mig ikke, at der ville gå næsten tre år, inden jeg i artikelform kunne fortælle om resultaterne af specialeundersøgelsen, men *ting tager tid*. Både når en travl audiologopæd skal skrive

en artikel, og når sproget, grammatikken, skal tilegnes af de børn, det her skal handle om: Børn med sprogforstyrrelser.

Baggrund for undersøgelsen

Udgangspunktet for mit projekt var, at undersøgelser af børn med specifikke sprogforstyrrelser (SLI) på andre sprog har vist, at børnene i høj grad har problemer med grammatiske træk ved deres modersmål (se Leonard 1998 for gennemgang). Jeg ønskede at undersøge, om det samme gør sig gældende for danske børn med sprogforstyrrelser, og jeg ønskede at se, hvilken karakter eventuelle grammatiske vanskeligheder kan have i en dansksproget kontekst.

Grammatik

Grammatikken er de relationer, der strukturerer sproget (Karmiloff-Smith & Karmiloff 2002), og inddeles i *syntaks* og *morfologi*. Syntaksen har at gøre med leddenes sammenføjning, hvordan ord kombineres i syntagmer og sætninger. For eksempel er det ikke ligegyldigt, om vi på dansk siger *Per slog Ole* eller *Ole slog Per*; ved hjælp af syntaksen fortæller vi i eksemplet, hvem der gjorde den anden ilde. Syntaksen giver os også de 'tilladte' ordfølger; på dansk skal vi fx sige *det grønne tog* og ikke **det tog grønne*.

Morfologien har at gøre med ordenes bøjning. Vi markerer for eksempel bestemthed og tal af substantiver (navneord) (en bil : bilen : biler). Verber bøjes i tid (præsens (nutid) og præteri-

tum (datid)), hvilket hjælper os til tidsmæssigt at placere den begivenhed (fx sne eller bage), som verbet henviser til. Hvis vi hører udsagnet: 'Det sner!' vil vi nok kigge ud af vinduet for at se fnuggene danse, men hvis nogen siger: 'Det sneede!' ved vi, at vi befinder os uden for nuet. Ved at kombinere ord på den rigtige måde og markere de enkelte ord med de bøjningsmorfer, som sproget gør brug af til at kode betydning, kan vi lettere overføre budskaber til hinanden. Derfor er grammatik vigtig, ikke bare som noget abstrakt, der kan have akademisk interesse, men også for vores kommunikation med hinanden.

Grammatik og børn med sprogforstyrrelser

Mange undersøgelser af grammatikken hos engelsksprogede børn med sprogforstyrrelser har vist, at der findes *særligt* store vanskeligheder på dette område (se fx Conti-Ramsden & Jones 1997; Leonard, Miller & Gerber 1999; Rice, Wexler & Cleave 1995; Serratrice, Joseph & Conti-Ramsden 2003). Det ser dog ikke ud til, at børn med SLI helt mangler viden om grammatik, for der er produktivitet hos børnene. Det vil sige, at grammatiske komponenter (fx bøjningsendelser) kan anvendes i helt nye sammenhænge, hvilket blandt andet kommer til udtryk ved overgeneraliseringer af regelmæssige bøjningsformer til uregelmæssigt bøje ord (fx *goed* for *went*) og ved en vis færdighed i at bøje helt ukendte ord, nonsensord (fx *a tass : two... (tasses)* eller *he is motting : yesterday he ... (motted)* (eksempler fra Berko 1958)). Børn med SLI anvender eksempelvis præteritumbøjning sjældnere end yngre, sprogmatchedede børn, men de overgeneraliserer også dens brug, så selv om det er et problemområde, er der ikke tale om total mangel på viden om grammatiske principper (Leonard 1998).

Når man ser på undersøgelser af grammatikken hos børn med SLI på forskellige sprog, er det ikke sådan, at ét bestemt træk – fx præteritumbøjning – er ramt, og ramt på samme måde på alle sprog (Leonard 1998). I sprog som italiensk og hebræisk, der er rige på bøjning af verber, substantiver og adjektiver, vil børnene med SLI

også bruge bøjning med langt større hyppighed, end hvis de tilegner sig relativt bøjningsfattige sprog som engelsk eller svensk, men under alle omstændigheder vil børnene med SLI se relativt svage ud på det grammatiske område i forhold til deres jævnaldrende.

Træk der vanskeliggør tilegnelsen af grammatiske former

Fey & Proctor-Williams (2000) opstiller en række træk, der menes at spille en rolle for, at nogle grammatiske former tilegnes sent i den normale sprogtiltagelse og volder problemer for børn med SLI:

- a) formen er relativt lavfrekvent i input (fx taler vi oftere i præsens end i præteritum til små børn, så de hører oftere præsens- end præteritumformer)
- b) de betydningsmæssige korrelater til formen er uklare eller kognitivt komplekse (pluralis (flertalsbøjning) er nem at gennemskue, mens det er langt sværere at forstå og forklare køn af substantiver: Det hedder *en gris* men *et får*)
- c) brugen af formen er uregelmæssig (fx har vi på dansk flere forskellige måder at signalere præteritum på, og det er ikke gennemskueligt, hvornår vi anvender hhv. *-ede (legede)*, *-te (spiste)* eller en uregelmæssig form (*løb* eller *stak*)
- d) formen er kortvarig og tryksvag (fx er præsensmarkeringen på dansk (*-r* i ortografien) blot en ændring af den finale vokal, fra det tryksvage schwa til en å-agtig diftong (jf. *bage* : *bager*)
- e) formen indeholder lyd(sekvenser), der tilegnes sent i udviklingen (fx *-st*, der markerer adjektivets superlativ (*højest, tyndest*)
- f) formen optræder i kontekster, hvor den kommer før en trykstærk stavelse (trykssvage stavelser (og ord), der optræder før en trykstærk stavelse, altså i jambisk trykmønster, er i risiko for udeladelse - jf. *banan*, der ofte bliver til *nan* hos det lille barn eller hos barnet med sprogforstyrrelser, og artiklen i *'hunden bider en kat'*, der nemt udelades, så ytringen bliver *'hunden bider kat'* (se Gerken 1994)

Trækkene spiller sammen, så jo flere træk der gælder for en given form, des vanskeligere antages den at blive.

Deltagere i undersøgelsen

Jeg testede seks børn med sprogforstyrrelser (S-børn), der på undersøgelsestidspunktet var mellem 4;9 og 6;8 år (se Figur 1). Alle børnene fik talepædagogisk bistand og havde grammatiske vanskeligheder, der kunne høres i spontan talen og registreres i testning med 'Det nye Lundmateriale' (Holmberg & Stenkvis 1983; Guttormsen 1988). For de seks S-børn gjaldt det, at deres talepædagoger vurderede, at deres sproglige forstyrrelser var det største problem, og at vanskelighederne ikke kunne forklares med eksempelvis hørenedsættelse eller kontaktforstyrrelser.

For at finde ud af om børnene med sprogforstyrrelser havde problemer med de grammatiske strukturer, som skulle undersøges, var det nødvendigt at sammenligne deres resultater med resultaterne fra børn med upåfaldende sproglig udvikling. Derfor blev S-børnene enkeltvis matchet med to andre børn. Det ene barn, A-barnet (A for 'aldersmatchet'), var på alder med S-barnet, og det andet barn, L-barnet (L for 'language' (sprogmatchet)), var yngre men scorede på samme niveau som S-barnet i SOP (Standardiseret Ordprøve) (Grønborg et al. 1988), der tester produktivt ordforråd. Ingen A- og L-børn havde vanskeligheder af en art eller grad, som ud fra min vurdering kunne have indflydelse på deres sproglige formåen.

De aldersmatchede børn var vigtige deltagere af kliniske grunde. I det talepædagogiske arbejde vil vi i udgangspunktet have det mål at bringe børn med sprogforstyrrelser på niveau med deres jævnaldrende, og derfor var det væsentligt at se, om S-børnene klarede sig dårligere end de

jævnaldrende A-børn. Jeg ønskede at se, *hvilke* forskelle, der eventuelt var tale om, og hvor store forskellene i givet fald var.

Grunden til, at også sprogmappede børn deltog, var, at det herved blev muligt at se, om S-børnene med hensyn til en given funktion, fx bøjning af verber i præteritum, lignede normalt udviklede børn med tilsvarende sprogligt niveau (når det gælder produktivt ordforråd), eller om de havde *særligt* store vanskeligheder, der ikke kunne forklares med det generelle sproglige niveau. Det drejede sig altså om at undersøge, hvorvidt S-børnene havde en jævn sproglig profil, der svarede til L-børnenes, så der kunne tales om en generel sproglig forsinkelse, eller om S-børnene havde *særlige* styrker eller svagheder.

Test

Jeg valgte at se på færdigheder i bøjning af verber i præsens og præteritum og på færdigheder i at producere substantivsyntagmer af typen '*artikel + adjektiv + substantiv*' (fx *en tom skuffe*), og derfor konstruerede jeg to test til undersøgelsen.

Bøjning af verber

Den ene test indeholdt verber, som børnene skulle bøje i præsens og præteritum. Børnene hørte mig sige en sætning om et billede og skulle derefter selv producere en tilsvarende, passende sætning om et andet billede, fx *Eva malede, mens Kasper* (bagte)

Præsensdelen af testen indeholdt fjorten targetverber, mens præteritumdelen indeholdt 28 verber; halvdelen var verberne fra præsensdelen. I præteritumdelen skulle otte targetverber bøjes med *-ede* (fx *kyssede*), otte skulle bøjes med *-te* (fx *læste*) og tolv var uregelmæssigt bøjede (fx *løb* eller *skød*).

	S-børn	L-børn	A-børn
Alder	4;9 år - 6;8 år	3;8 år - 5;4 år	4;10 år - 6;11 år
Køn	5 drenge og 1 pige	5 drenge og 1 pige	5 drenge og 1 pige

Figur 1. Undersøgelsens deltagergrupper.

Bøjning af nonsensverber

Foruden de 'ægte' verber indeholdt testen otte nonsensverber. Ved at inddrage sådanne ord blev det muligt at se, om børnene kunne anvende præsens- og præteritumbøjning på 'verber', som de med sikkerhed aldrig havde hørt før.

Opgaverne blev konstrueret ud fra en afslutningsstrategi, hvor barnet hørte det nye nonsensverbum fra mig nogle gange i infinitiv og imperativ, samtidig med at det så et billede af en 'mærkelig' handling. Derefter skulle barnet selv producere nonsensordet i præsens eller præteritum:

*Her kan du se noget, som hedder at **dusse**. Pigen ved, hvordan man kan **dusse**. Hun er god til **dusse**. 'Dus!' siger jeg, og hun (dusser)*



Produktion af substantivsyntagmer

I den anden test skulle børnene ud fra modeller, som de hørte mig sige, producere substantivsyntagmer af typen *artikel + adjektiv + substantiv*: *Det er en brun hest, og det er (et hvidt får) og Det er de tynde damer, men det er (de tykke grise).*

Der indgik seks syntagmer i hver af følgende kategorier:

- Ubestemt ental, fælleskøn (fx *en rød kjole*)
- Ubestemt ental, intetkøn (fx *et stort bord*)
- Bestemt ental (tre i fælleskøn (fx *den røde bil*) og tre i intetkøn (fx *det tykke får*)
- Bestemt flertal (tre med flertalsbøjningen *-e* (fx *de tykke grise*) og tre med flertalsbøjningen *-(e)r* (fx *de gule vinduer*)

Undersøgelsens resultater

Overordnet viste undersøgelsen klart, at deltagerne med sprogforstyrrelser havde vanskeligheder med de grammatiske strukturer, der blev undersøgt. De klarede sig generelt dårligere end deres jævnaldrende - og i mange tilfælde var deres præstation også betydeligt dårligere end den, der blev registreret hos de yngre, sprogmappede børn, hvilket der vil blive givet eksempler på i det følgende.

Bøjning af verber i præteritum

Deltagerne med sprogforstyrrelser klarede sig *markant* dårligere end begge kontrolgrupper med hensyn til korrekt præteritumbøjning. S-gruppen klarede kun 37 af de 168 opgaver, hvilket var signifikant færre end L-gruppens 69 korrekte og A-gruppens 92 korrekte.

De enkelte S-børn have alle sammen færre korrekt bøjede verber i præteritum end både de matchede A- og L-barn, og i otte af de tolv tilfælde var forskellen statistisk signifikant, hvilket er et meget markant resultat.

Når man ser på de enkelte bøjningskategorier, havde S-gruppen med hensyn til de regelmæssigt bøjede verber (*-ede-* og *-te-*verber) signifikant færre korrekt end både A- og L-gruppen, og med hensyn til de uregelmæssigt bøjede verber var forskellen mellem S- og A-gruppen også signifikant.

Resultaterne viste, at selv om børnene med sprogforstyrrelser havde markant lavere grad af korrekthed af verber med *-ede-*bøjning end kontrolbørnene, havde de visse færdigheder i at bøje verber i den store regelmæssige præteritumkategori korrekt; det var den kategori, som de generelt klarede bedst. Forklaringen på dette er nok, at kategorien er den hyppigst forekommende i dansk (Bleses 1998), og dermed den,

som hurtigst/tidligst vil blive tilegnet. Desuden er endelsen *-ede* den produktive endelse, altså den, der føjes til nye verber i sproget, jf. *fixede* eller *mailede*.

Det viste sig, at S-børnene ligesom både A- og L-børnene bøjede verber fra kategorierne *-te* og *uregelmæssigt bøjede* med *-ede*, så de eksempelvis sagde *spisede* og *syngede* (se Christensen 2004). De havde altså produktiv brug af denne regelmæssige endelse. S-gruppen havde dog signifikant færre overgeneraliseringer af *-ede* end både L- og A-gruppen, og der var to S-børn, der som de eneste deltagere i undersøgelsen slet ikke havde nogen overgeneraliseringer af *-ede* (ibid.). Dette skal måske ses som et tegn på, at børnene med sprogforstyrrelser havde mindre generaliseret brug af *-ede* end kontrolbørnene.

Mulige forklaringer på vanskelighederne med præteritum

Der er flere mulige grunde til, at det var så vanskeligt for børnene med sprogforstyrrelser at bøjede verber i præteritum. For det første er præteritumbøjning den mest komplicerede bøjning, der findes i dansk (se Hansen 1963), og flere undersøgelser tyder på, at også børn med upåfaldende sprogtilegnelse har svært ved præteritumbøjning. Eksempelvis fandt Strömquist & Plunkett (1992), at bøjningsformen blev tilegnet relativt sent i deres undersøgelse af skandinaviske børns sprogtilegnelse.

Den danske præteritumbøjning karakteriseres af at være:

- (1) relativt lavfrekvent i input (vi taler oftere om 'her og nu' end om 'da')
- (2) uregelmæssig i brug (vi har i dansk flere forskellige præteritumformer)
- (3) kognitivt kompleks (det er nok sværere at forholde sig til 'da' end til her og nu)

For de regelmæssige endelser gælder det desuden, at de er

- (4) relativt kortvarige og tryksvage

Disse træk er med på den liste, som Fey & Proctor-Williams (2000) opstillede over morfosyntaktiske træk, der menes at vanskeliggøre tileg-

nelsen af grammatiske elementer. Muligvis kan faktorerne forklare, hvorfor præteritumbøjning var så vanskelig for børnene med sprogforstyrrelser.

Bøjning af nonsensverber

En undersøgelse af Leonard et al. (1999) viste, at børn med sprogforstyrrelser er længere om at tilegne sig nye verber og begynde at bøjede dem end børn med upåfaldende sproglig udvikling. Jeg antog, at det samme ville gøre sig gældende for børnene med sprogforstyrrelser i min undersøgelse, som derfor ville have lavere grad af korrekthed af nonsensverberne end kontrolbørnene.

Resultaterne bekræftede min antagelse. S-gruppen havde signifikant færre korrekte bøjede nonsensverber i både præsens og præteritum end både L- og A-børnene, så det var svært for børnene med sprogforstyrrelser at håndtere de nye ord og bøjningen af dem.

Alle kontrolbørn viste produktiv brug af *-r* i præsens og *-ede* i præteritum, men der var to S-børn, som havde meget få korrekte nonsensord i præsens og ingen korrekte i præteritum. Det var også disse to børn, der slet ikke overgeneraliserede brugen af *-ede* i testen med 'ægte' verber i præteritum, ligesom de havde flere korrekte blandt de *uregelmæssigt bøjede* end blandt *-ede*-verberne. De havde altså *meget* svært ved den regelmæssige præteritumbøjning, og måske havde de ikke udviklet en generel (abstrakt) viden om verbers præteritumbøjning, men materialet er for spinkelt til at kunne sige noget om dette med sikkerhed.

Korrekte substantivsyntagmer

Børnene med sprogforstyrrelser havde signifikant færre korrekte syntagmer end deres jævnaldrende, A-børnene, men der var ingen generel korrekthedsforskel mellem S-børnene og de yngre L-børn; S-gruppen havde 51/144 korrekte substantivsyntagmer, mod L-gruppens 53/144 korrekte. Det var et overraskende resultat, fordi man i en svensk undersøgelse (Leonard, Salameh & Hansson 2001) havde fundet, at børn med sprogforstyrrelser klarede sig signifikant dårligere end sprogmattede børn med

hensyn til at producere komplekse substantivsyntagmer.

Forklaringen skal nok findes i den måde, hvorpå jeg opgjorde testen. Jeg kategoriserede syntagmer med udeladelse af adjektiv som ukorrekte, selv om der ikke er noget grammatisk forkert i at sige en kjole i stedet for 'en rød kjole'. Det stemte dog ikke overens med den model, som barnet hørte i testen, og derfor valgte jeg at kategorisere 'en kjole' og tilsvarende svar som ukorrekte. L-børnene havde vældigt mange udeladelser af adjektiver; hele 46 af L-gruppens 91 fejl var udeladelse af adjektiver, mens det tilsvarende tal for S-børnene var 15 ud af 93 fejl. Mens børnene med sprogforstyrrelser forsøgte at producere syntagmer med både adjektiv og substantiv, udelod de sprogmattede børn i høj grad adjektiverne.

De sprogmattede børn i undersøgelsen lignede de børn, der i 1979 blev beskrevet af Elisabeth Hansen: De producerede i overvejende grad syntagmer bestående af determinativ (artiklen) og substantiv. Det kan måske skyldes, at bearbejdningskravene ved produktionen af de komplekse syntagmer var for store for de unge L-børn. De udelod det element af syntagmerne, adjektivet, der kunne udelades med et grammatisk acceptabelt resultat.

Grammatisk ukorrekte substantivsyntagmer
'Grammatisk ukorrekte fejl' er fejl som **den gule hus* eller **et brun bord*. S-gruppen havde signifikant flere af disse fejl end både A- og L-gruppen. De seks S-børn havde også alle sammen flere grammatisk ukorrekte fejl end både det matchede A- og L-barn - og forskellen mellem de enkelte børn var i 10/12 tilfælde statistisk signifikant, hvilket er et meget markant resultat.

Alle deltagerne i undersøgelsen havde eksempler på syntagmer, der var grammatisk ukorrekte, men ingen af kontrolbørnene havde overvægt af grammatisk ukorrekte syntagmer blandt de ukorrekte syntagmer. Det var derimod tilfældet for fem af de seks børn med sprogforstyrrelser.

Børnene med sprogforstyrrelser adskilte sig altså fra både de aldersmatchede og de sprog-

matchede børn, når der fokuseres på syntagmer, der er *grammatisk ukorrekte*. Resultaterne viste, at S-børnenes grammatiske vanskeligheder trådte markant frem i opgaverne med produktion af komplekse syntagmer, hvor der skulle være kongruens i køn, tal og bestemthed mellem substantivet og hhv. artikel og adjektiv.

Fælleskønssyntagmer vs. intetkønssyntagmer

Det var min antagelse, at syntagmerne i fælleskøn (fx *en blå bil*) ville blive klaret bedre end intetkønssyntagmerne (fx *et tomt glas*) - ligesom artikler og adjektiver i fælleskøn ville blive klaret bedre end i intetkøn. Den antagelse var baseret på, at fælleskøn i dansk er langt hyppigere end intetkøn (se Hansen 1963).

Det viste sig, at hypotesen kunne bekræftes af mine resultater, men effekten af køn var langt mere markant for børnene med sprogforstyrrelser end for kontrolbørnene, for S-børnene klarede syntagmer, artikler og adjektiver af intetkøn meget dårligt. Både med hensyn til syntagmerne set som et hele, og artiklerne og adjektiverne hver for sig klarede S-gruppen fælleskøn signifikant bedre end intetkøn.

For adjektivernes vedkommende skyldes den lavere grad af korrekthed af intetkøn nok ikke kun frekvens, men også, at kønnet skal markeres åbent med tilføjelse af *-t* (*et hvidt får*), mens der ikke er nogen åben markering af fælleskøn.

Resultaterne peger i retning af, at børnene med sprogforstyrrelser er mere afhængige af frekvensen af køn - og dermed formernes forekomst - end børnene med upåfaldende sprogudvikling.

Artikler

Særskilte analyser af artiklerne i substantivsyntagmerne viste, at S-gruppen havde 64/144 korrekte artikler, mens L- og A-børnene havde hhv. 92 og 120 af de 144 artikler korrekte. Det betyder, at S-børnene havde signifikant færre korrekte artikler end både sprog- og aldersmatchede børn.

De enkelte S-børn havde alle sammen færre korrekte artikler end det matchede A-barn, og i fire tilfælde var forskellen statistisk signifikant.

Fire S-børn havde også færre korrekte artikler end det matchede L-barn, og i tre af disse tilfælde var forskellen statistisk signifikant.

Muligvis spiller det en rolle for børnenes vanskeligheder med at producere artikler korrekt, at artikler altid er tryksvage, og at de ikke har noget semantisk indhold, hvilket ifølge Fey & Proctor-Williams (2000) gør dem svære. Man kan forestille sig, at disse 'svage' enheder uden konkret betydning er dem, der er mest sårbare, når systemet hos et barn med sprogforstyrrelser sættes under pres. I hvert fald viste undersøgelsen at S-børnene klarede artiklerne dårligere end adjektiverne, selv om artiklerne i entalssyn-tagmerne er obligatoriske, mens adjektiverne - i grammatisk henseende - kan undværes. Alle kontrolbørnene havde højere grad af korrekthed af de grammatisk vigtigere artikler end af adjektiverne og kunne altså i højere grad honorere grammatikkens krav end børnene med sprogforstyrrelser.

Sammenfatning

S-børnene i min undersøgelse klarede sig dårligere end A-børnene med hensyn til alle undersøgte elementer. Det vil sige, at deltagerne med sprogforstyrrelser viste tydelige svagheder med hensyn til de grammatiske strukturer, der blev testet. Grammatiske problemer kan altså også kendetegne danske børn med sprogforstyrrelser.

S-børnene klarede sig også markant dårligere end L-børnene med hensyn til bøjning af verber i regelmæssig præteritumform og korrekt brug af artikler i substantivsyntagmer. Det vil sige, at der ses en ujævn sproglig udviklingsprofil hos de deltagende børn med sprogforstyrrelser, for med hensyn til visse grammatiske elementer klarede de sig betydeligt dårligere end de sprogmatchede børn.

De grammatiske strukturer, som børnene med sprogforstyrrelser i denne undersøgelse havde vanskeligheder med, har alle træk som fremgår af Fey & Proctor-Williams liste over karakteristika ved sent tillærte grammatiske elementer. Resultaterne af undersøgelsen indikerer altså, at forhold som frekvensen af forekomsten af grammatiske markører samt deres regelmæssig-

hed og betydningsmæssige gennemskuelighed spiller en rolle for, hvor godt børn med sprogforstyrrelser mestrer dem. Yderligere undersøgelser må dog kortlægge, om det er noget, der generelt gælder for danske børn med sprogforstyrrelser.

Rikke Vang Christensen
Audiologopæd
PPR Brøndby

Litteratur

- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177
- Bleses, D. (1998). The role of input, productivity and transparency in Danish children's acquisition of past tense morphology. *Odense Working Papers in Language and Communication*, 17.
- Christensen, R.V. (2004). Det er *ikke* let. En undersøgelse af grammatiske problemer hos danske børn med sprogforstyrrelser. Ikke-publiceret specialeafhandling fra Københavns Universitet.
- Conti-Ramsden, G. & Jones, M. (1997). Verb Use in Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40, 1298-1313
- Fey, M.E. & Proctor-Williams, K. (2000). Recasting, elicited imitation and modelling in grammar intervention for children with specific language impairment. I D. Bishop & L.B. Leonard (Eds.) (2000). *Speech and language impairments in children. Causes, Characteristics, Intervention and Outcome* pp. 177-194. Psychology Press Ltd.
- Gerken, L. (1994). Young Children's Representation of Prosodic Phonology: Evidence from English-Speakers' Weak Syllable Productions. *Journal of Memory and Language* 33, 19.38.
- Grønborg, A., Køhler, I., Lund, J. & Møller, B.H. (1988). *Standardiseret Ordprøve (SOP)*. Herning: Special-Pædagogisk Forlag.
- Guttormsen, E. (1988). *Det nye Lundmateriale. Vurdering af sproglig færdighed i dansk hos børn med et andet modersmål*. Herning: Special-pædagogisk Forlag.
- Hansen, Aa (1963). Sproganalyse og sprogbeskrivelse. I V. Vestergaard (Ed) (1963). *Dansk sprog. Hjælpebog for den højere undervisning* pp. 37-97. København: Gyldendal
- Hansen, E. (1979). Barnets syntaktiske udvikling. I Mogens Jansen & J. Lund (eds.) (1979). *Børnenes sprog - sprogene omkring børnene* pp.187-103. København: Hans Reitzels Forlag
- Holmberg, E. & Stenkvist, H. (1983). *Nya Lundamaterialet. Kartläggning och bedömning av barns språkliga förmåga*. Malmö: Utbildningsproduktion AB.
- Karmiloff-Smith, A. & Karmiloff, K. (2002). *Barnets veje til sprog*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Leonard, L.B., Miller, C. & Gerber, E. (1999). Grammatical Morphology and the Lexicon in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 678-689.
- Leonard, L.B., Salameh, E-K & Hansson, K. (2001). Noun phrase morphology in Swedish-speaking children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 22, 619-639
- Rice, M.L., Wexler, K., & Cleave, P. (1995). Specific language impairment as a period of extended optional infinitives. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 850-863

- 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
- Strömqvist, S. & Plunkett, K. (1992). The Acquisition of Scandinavian Languages. I D.I. Slobin (1992). *The Crosslinguistic Study of Language*, vol. 3. pp. 457-556. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Undervisningsmateriale til Audiologpæder f.eks.

- Øremodeller
- Larynxmodeller
- Hjernemodeller
- Plancher m.m

Rekvirér kataloger



Kvalitetsmodeller fra SOMSO



SCANTERAPI

Fr. Bajersgade 26
DK-8700 Horsens
Tlf.70 255 299 • Fax.70 255 219

Social Networks – et værktøj til udredning og planlægning omkring alternativ og supplerende kommunikation (AAC)

Af Mette Christensen

Artiklen beskriver det amerikanske interviewmateriale Social Networks, som er udkommet på dansk (Blackstone & Berg 2006) – se anmeldelse i dette nr. af DA. Materialet tilføjer et vigtigt perspektiv til rådgivning og vejledning omkring alternativ og supplerende kommunikation (AAC). Bl.a. at man i kommunikationsinterventionen må tage højde for, at mennesker indgår i forskellige sociale relationer, og derfor også har forskellige behov i forhold til alternativ og supplerende kommunikation.

Social Networks er et udrednings- og planlægningsværktøj, som kan støtte fagfolk i forbindelse med vejledning om og undervisning i alternativ og supplerende kommunikation (AAC). Der er tale om et interviewskema, som giver et øjebliksbillede på en række vigtige områder i forhold til kommunikation og AAC. Disse områder er bl.a. kommunikationspartnere, udtryksmåder, forskellige forudsætninger, hjælpemidler, samtaleemner m.fl.

Social Networks bruges sammen med mennesker med funktionsnedsættelser, som har behov for AAC, og de mennesker, som kender dem bedst. Således står AAC-brugeren og dennes nærmeste i centrum for indsamlingen af informationer og for planlægningen af den videre indsats i forhold til kommunikationen. VIKOM (Videnscenter om Kommunikation og

Multiple Funktionsnedsættelser hos børn og unge uden et talesprog) har bearbejdet og oversat Social Networks til dansk, og der arbejdes også på en oversættelse i andre lande, bl.a. i Norge og Sverige. I VIKOM har vi naturligvis haft gruppen af mennesker med multiple funktionsnedsættelser i tankerne, men materialet kan anvendes sammen med mennesker - børn som voksne - med en bred vifte af funktionsnedsættelser. Fx kan nævnes mennesker med cerebral parese, udviklingshæmning, afasi og andre senhjernesker, neurologiske lidelser og diagnoser på autismspektret.

Hvem kan bruge Social Networks?

Social Networks henvender sig til fagfolk, som er beskæftiget med at vejlede om og undervise i AAC. Det kan fx være audiologopæder/talepædagoger, kommunikationsvejledere, IKT-konsulenter, ergoterapeuter, lærere, pædagoger m.fl. Ligeledes kan materialet være af interesse for fagfolk og pårørende, der *anvender* AAC i deres samvær med mennesker med funktionsnedsættelser.

Social Networks giver ikke en færdig opskrift på, hvad man kan gøre for personen, som bruger AAC. Derfor er det vigtigt, at man som fagperson er i stand til at tolke den indsamlede information og omsætte den i tiltag, som giver mening for den enkelte og dennes nærmeste.

Hvordan bruges Social Networks?

Social Networks bruges ved, at en fagperson med viden om samspil, kommunikation, sprog

og AAC står for interviewet. Personen med behov for AAC og dennes nærmeste skal altid interviewes. Dette er helt afgørende for at kunne få fat i perspektivet fra de mennesker, som det handler om, og som er dem, der kender hinanden bedst. Derudover kan en professionel, som kender personen godt ligeledes interviewes, fx en pædagog, lærer, personlig hjælper eller andre relevante.

Et Social Networks interview skal gentages løbende, fx hvert 1/2 år, da interviewet jo giver et øjebliksbillede på forhold, som hele tiden ændrer sig og udvikles. Desuden er det vigtigt at evaluere på planlagte indsatsområder, som er blevet besluttet ved foregående interviews.

Det er en god idé, at interviewereren skriver oplysningerne fra interviewet sammen, da det ofte kan være svært at få plads til det hele i skemaet (se fx caseeksempel om Emily på VIKOMs hjemmeside). Alle, som er blevet interviewet, bør have lejlighed til at se en sådan sammen-skrivning, så de kan godkende og evt. tilføje yderligere oplysninger. Det kan desuden være nødvendigt med opfølgende planlægningsmøder efter interviewet.

Social Networks er ikke et materiale, der kan stå alene. I VIKOMs fokusgruppe mener vi fx, at det er oplagt at bruge materialet sammen med videoanalyse af samspilssituationer. Det kan også være nødvendigt med yderligere afdækning af forskellige forudsætningsområder eller anden vejledning på specifikke områder, fx omkring ergoterapi eller teknologiløsninger.

Interviewskemaet

Social Networks skemaet bruges til at indsamle viden på forskellige områder, som er vigtige i forbindelse med vejledning omkring kommunikation og AAC. Disse er i hovedtræk:

- Vurdering af forudsætninger (sproglige og andre relaterede, se nedenfor)
- Cirkler med kommunikationspartnere (se nedenfor)
- Udtryksmåder, som personen bruger i de forskellige cirkler (gestus, mimik/kropssprog, vokaliseringer, tegn/tegnprog, tale, skrivning, tegning, kommunikationstavler, talemaskiner, computer osv.)

- Repræsentationsmåder (dvs. brug af symbolsk kommunikation som fx grafiske symboler, Bliss-systemet, konkrete, tegn, tale, skrift osv.)
- Udvælgelsesteknikker (fx udpegning, scanning mm.)
- Strategier, der støtter interaktionen
- Samtaleemner (nuværende og ønskede)
- Type af kommunikation (Gryende, kontekstafhængig, uafhængig)
- Ønsker og behov for de forskellige cirkler.

Kortlægningen af personens sociale relationer er en central del af interviewet. Dette sker ved hjælp af cirklerne med kommunikationspartnere (figur 1).



Figur 1: Cirkler med kommunikationspartnere.

Kommunikation foregår i relationer. Kommunikationsprocessen påvirkes derfor af begge parter forskellige forudsætninger og egenskaberne ved relationen i øvrigt. Således er det også ganske nødvendigt at have personens kommunikationspartnere og forskellige relationer med som en central del af overvejelserne omkring kommunikation og AAC. Hensigten med cirklerne er at få fokus på vigtige samspilspartnere, på cirkler hvor der måske mangler partnere og på kommunikationspartnere, som måske har brug for mere viden om at kommunikere med personen, der bruger AAC.

Som nævnt ovenfor handler en del af interviewet også om vurdering af personens sproglige forudsætninger og andre forudsætninger relateret til kommunikation. I denne vurdering

lægges der stor vægt på at præcisere, hvad der har dannet basis for vurderingen. Der kan fx foreligge en test, vurderingen kan være baseret på en observation, eller der kan måske være tale om en enkelt persons bedste gæt baseret på sine erfaringer med personen. Denne præcision er vigtig for oplysningernes gyldighed og for at tydeliggøre, at der netop kun er tale om en vurdering på et givent tidspunkt og ikke nødvendigvis den endegyldige sandhed.

Man kan gå alle områderne i intervieweskemaet igennem eller nøjes med dele af skemaet. Det er dog altid vigtigt at få noget at vide om personens cirkler med kommunikationspartnere, udtryksmåder, samtaleemner og ønsker/behov. Det er vigtigt, at man som interviewer er opmærksom på at få den kvalitative side af informationerne med og ikke lader sig begrænse af skemaets afkrydsningsmuligheder.

Hvorfor bruge Social Networks?

Social Networks giver en værdifuld ramme og struktur for indsamlingen af vigtige oplysninger i forhold til kommunikation og AAC – en ramme, hvor man er opmærksom på nødvendigheden af at sætte AAC-brugeren og dennes nærmeste i centrum for planlægningen af AAC-interventioner, og hvor man anerkender forskellige perspektiver.

Med cirklerne med kommunikationspartnere anerkendes det, at kommunikation er noget, der foregår i relationer, og man kan og gør noget forskelligt med forskellige partnere. Således bliver der tilføjet det vigtige perspektiv omkring AAC – nemlig at man også vil have forskellige kommunikationsbehov i forhold til forskellige kommunikationspartnere og sammenhænge. Ligeledes bliver der sat fokus på den variation af udtryksmåder, som mennesker, der bruger AAC benytter sig af i forskellige sammenhænge. Fokus er i høj grad på kompetencer og potentialer og på, hvad der skal til for at opnå vellykket kommunikation i de forskellige cirkler.

Social Networks kan ligeledes anvendes som et måleinstrument for tiltag på forskellige parametre, der har med vellykket kommunikation at gøre.

Danske erfaringer

Forud for oversættelsen og bearbejdningen lavede vi et Social Networks interview med Frank Dalhoff. Frank er ekstern konsulent i VIKOM og har cerebral parese. Interviewet blev lavet for at få en vurdering af materialet fra brugerperspektiv.

Vi har i VIKOM lavet nogle ændringer og tilføjelser til materialet, bl.a. på baggrund af interviewet med Frank. Vi har bl.a. ønsket at få mere fokus på ønsker, behov og personlige præferencer hos AAC-brugere og deres nærmeste. Alle disse justeringer er sket efter aftale med de amerikanske forfattere.

Da vi er særligt interesserede i at blive klogere på, hvad Social Networks kan bidrage med omkring børn og unge i VIKOMs fokusgruppe, har vi sat et projekt i gang for at indsamle danske erfaringer med Social Networks. Det første eksempel handler om en lille pige Emily på 3½ år med multiple funktionsnedsættelser. Opsamlingen fra Social Networks interviewet og et efterfølgende planlægningsmøde kan ses på VIKOMs hjemmeside. Eksemplet blev lavet i samarbejde med Emilys talepædagog Søs Norup Jacobsen, som er kursusleder i VIKOM.

Både Emilys mor, Jane, og Søs synes, at arbejdet med Social Networks har været meget positivt. Bl.a. oplevede de begge, at materialet gav en rigtig god ramme for samarbejde mellem forælder og fagperson, hvor den store og unikke viden, man har som forælder, får lejlighed til at komme frem.

Vi er i VIKOM meget interesserede i at høre om, hvad Social Networks kan bidrage med til mennesker, der bruger AAC – også uden for VIKOMs fokusgruppe. Så hvis nogle af jer derude gør jer erfaringer med materialet, hører vi meget gerne fra jer.

*Audiologopæd Mette Christensen
Faglig centermedarbejder i VIKOM
mc@vikom.dk*

Referencer

Blackstone, S.W. & Berg, M.H.: *Social Networks. En kommunikationsoversigt til mennesker med komplekse kommunikationsbehov og deres kommunikationspartnere* (manual + skema). VIKOM, 2006

Oticon ♦ Syncro

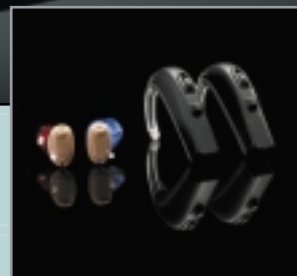


SYNCRO

- en ny æra inden for hørelse

Med Syncro markeres indgangen til en ny æra inden for hørelse. Ved at anvende kunstig intelligens opnår Syncro det optimale tale-støj-forhold

i enhver situation – en egenskab der gør Syncro helt unik. Og samtidig giver brugerne et liv med bedre hørelse.



oticon
PEOPLE FIRST



14.-16. september 2006

Torsdag 14.09.06

Kl. 11.30 Lunsj (betales separat)
 Kl. 12.30 ÅPNING AV KONFERANSEN
 v/ Kunnskapsminister ØYSTEIN DJUPEDAL
 Kl. 13.00 **CAROLE POUND (UK)** Living with severe aphasia: from social exclusion to engagement and opportunities.
 Kl. 16.00 Kaffe + åpen plakatutstilling
 Kl. 16.30 **MINNA LAAKSO (FIN)** Conversation Analysis as applied to aphasia
 Kl. 17.30 Mottakelse m/ mat og underholdning.

Fredag 15.09.06

Kl. 08.15 Kaffe til morgenfugler + åpen plakatutstilling
 Kl. 09.00 **LYNDSEY NICKELS (AU)** Treatment of word retrieval impairment. Do we know which tasks work for whom and why?
 Kl. 12.00 Lunsj + åpen plakatutstilling
 Kl. 13.00 Parallele forelesninger
 1) Afasi og demens
Inger Moen og Hanne Gram Simonsen (N) 2 t
 2) Alternativ og supplerende kommunikasjon
Tone Finne og Liv Stabell Kulø (N) 1 t
Elisabeth Ahlsén (S) 1 t
 3) Kartlegging og tiltak
Tone Sandmo og Trine Lise Dahl (N) 1 t
Malene Henriksen (DK) 1 t
 Kl. 15.00 Kaffe m/ noe å spise + plakatutstilling "meet the author"
 Kl. 16.00 **FRANK BECKER (N)** Nyere medisinsk afasiforskning. Implikasjoner for logopedisk praksis? 1 t

Lørdag 16.09.06

Kl. 08.00 Kaffe til morgenfugler
 Kl. 08.30 **SUSAN EDWARDS (UK)** Measuring the effectiveness of aphasia therapy in a clinical study
 Kl. 10.30 Kaffe m/ noe å spise
 Kl. 11.00 **CHRIS CODE (UK)** Is there a future for aphasia therapy?
 Kl. 13.00 AVSLUTNING
 Kl. 13.15 Lunsj (betales separat)
 Foreløpig program, endringer kan forekomme.

Sted: Ingeniørenes Hus, Kronprinsens gate 17, Oslo.

Påmelding innen: 14. august 2006 på www.statped.no/bredtvvet/afasikonferanse2006

Konferanseavgift: NOK 1.900,- ved betaling innen 14. august 2006

Hvordan kan vi undersøge langtidseffekten af undervisningen på Kommunikationshold for hørehæmmede

Af Kirsten Worsøe og Karen Munk

Artiklen er en beskrivelse af et pilot-projekt på Center for Specialundervisning i Roskilde Amt, 2005/2006.

Projektet fik støtte fra Undervisningsministeriets forsknings- og udviklingsmidler.

Høreundervisningen ved Center for Specialundervisning i Roskilde Amt har i de sidste 4 år udbudt kommunikationskurser for hørehæmmede i den erhvervsaktive alder (fra 18 – 65 år).

Efter hvert kursus har kursisterne evalueret forløbet såvel mundtligt som skriftligt, og tilbagemeldingerne fra disse evalueringer har, i de fire år kurserne har været afholdt, været af meget positiv karakter. Men disse evalueringer er foretaget umiddelbart efter kursets afholdelse, hvor kursisterne stadig er engagerede og optagede af alt det nyindlærte, begejstrede over relevant samvær med ligestillede, og over at deres pårørende har fået større forståelse for konsekvenserne af at have et høretab. Denne evaluering fortæller os derfor intet om, på hvilken måde og i hvor høj grad kursisterne implementerer det indlærte i deres hverdag på længere sigt.

Derfor har vi ønsket at undersøge *langtidsef-*

fekten af undervisningen på kommunikationshold for erhvervsaktive hørehæmmede.

Vi ønskede at få svar på nogle af følgende spørgsmål:

1. Kan sådanne kurser hjælpe til jobfastholdelse?
2. Kan kursisterne profitere af at have fået indblik i egne reaktioner, og er de på længere sigt i stand til at bruge de strategier, man som hørehæmmede har brug for at kunne mestre i et kommunikativt samfund?
3. Forbliver kursisterne socialt aktive på trods af deres kommunikationshandicap?
4. Ved kursisterne, hvor de skal bede om hjælp, hvis hørelsen ændrer sig eller i forbindelse med jobskift, kommunikationsproblemer på job eller hvis den svigtende hørelse forhindrer fuld deltagelse på arbejdsmarkedet?
5. Ville kursisterne melde sig til et lignende kursus, hvis de fik mulighed for det?
6. Hvilke indholdsmæssige og strukturelle ændringer skal vi foretage ved planlægningen af fremtidige kurser?

Formålet med undersøgelsen var at undersøge effekten af kommunikationsundervisning for erhvervsaktive hørehæmmede med henblik på

at udvikle og optimere de fremtidige kursustilbud.

Projektet var tænkt som bestående af to forløb:

(1) Et pilotprojekt: i første del af kalenderåret 2005 gennemføres kvalitative interviews af en fokusgruppe af erhvervsaktive mænd. Til dette pilotprojekt blev der ansøgt og bevilliget midler fra Undervisningsministeriets forsknings- og udviklingsmidler.

(2) Udarbejdelse af spørgeskemaer: på baggrund af resultaterne af pilotprojektet (fokusgruppeinterviewet) ville vi udarbejde en række spørgeskemaer til brug for en kvantitativ undersøgelse af 50-60 tidligere kursister og disses pårørende. Der er endnu ikke bevilliget midler til gennemførelse af denne undersøgelse.

Kommunikationskurser for erhvervsaktive hørehæmmede

Kurserne udbydes efter behov, typisk 4 gange om året; to herrehold og to kvindehold, 8 aftener á 2 timer med max. 12 deltagere pr. hold.

Kurserne er kønsopdelt i første omgang som forsøg efter opfordring fra flere hørehæmmede mænd¹ og senere som et fast undervisningstilbud.

Praksiserfaring viser, at såvel kvinder som mænd profiterer af denne opdeling, idet begge grupper på denne måde oplever stort gruppetilhørsforhold, tryghed og kendte kommunikationsregler, hvilket er af stor betydning for et kursus af så forholdsvis kort varighed, hvor blandt andet følsomme emner som handicapaccept og copingstrategier er på programmet.

Formålet med kommunikationskurser for erhvervsaktive hørehæmmede er via undervisning at kompensere for konsekvenserne af hørehandicappet, at give kursisterne mod på og mulighed for fortsat at deltage i kommunikative aktiviteter i samfundslivet, i såvel private som arbejdsmæssige sammenhænge og derved medvirke til at fastholde kursisterne helt eller delvist i arbejde og i sociale funktioner.

Undervisningen tager udgangspunkt i de enkelte deltageres forudsætninger og individuelle undervisningsmål².

Følgende emner indgår i undervisningen:

- Ørets anatomi
- Hørelsens forskellige dimensioner
- Typer af høretab
- Tinnitus
- Høreapparatets muligheder og begrænsninger
- Høretaktik og strategier
- Copingstrategier
- Handicapaccept
- Tekniske hjælpemidler
- Arbejdspladsindretning
- Stress og høretab
- Afspænding

Efter behov inddrages relevante fagpersoner på kurset, for eksempel specialkonsulenten for høreområdet, fysioterapeut eller høreteknisk medarbejder. Pårørende, venner og kolleger inviteres til sidste kursusaften med henblik på at øge forståelsen for den hørehæmmedes situation og kommunikation.

Undersøgelsens deltagere

I pilotprojektet deltog otte mænd fra det kommunikationskursus, vi afholdt i 2002. De fire er nu efterlønsmodtagere.

Person 1: Efterlønsmodtager, middelsvært høretab, flegangsbruger. Har tekniske hjælpemidler.

Person 2: Efterlønsmodtager, svært høretab, flegangsbruger, livstruende sygdom.

Person 3: Efterlønsmodtager, middelsvært høretab, depressiv, flegangsbruger. Har efter kurset fået tekniske hjælpemidler.

Person 4: Efterlønsmodtager, svært høretab, Ménières Sygdom, livstruende sygdom og gigt, tegnsprogsbruger. Har efter kurset fået tekniske hjælpemidler

Person 5: Erhvervsaktiv, middelsvært høretab. Har efter kurset fået tekniske hjælpemidler.

Person 6: Erhvervsaktiv, middelsvært til svært høretab, flegangsbruger. Har tekniske hjælpemidler

Person 7: Erhvervsaktiv, medfødt middelsvært til svært høretab, flegangsbruger. Har efter kurset fået tekniske hjælpemidler.

Person 8: Erhvervsaktiv, middelsvært høretab, førstegangsbruger.

Fokusgruppeinterview

Vi valgte at benytte fokusgruppeinterview i pilotprojektet for at anvende en metode, som er velegnet til at belyse uoplyste aspekter og beskrive holdninger og oplevelser, som er svære at indkredse via mere kvantitative metoder. Det viste sig at være en overvejende god metode, som formåede at give svar langt ud over, hvad vi havde kunnet forvente og som gav os svar på store dele af det, vi ønskede at undersøge. Metoden giver mulighed for at få »uventede« eller »overraskende« svar, som et spørgeskema ofte ikke giver mulighed for.

Af fokusgruppeinterviewet kunne vi uddrage følgende svar på de spørgsmål, vi havde opstillet:

1. Kan sådanne kurser hjælpe til jobfastholdelse?

Det har vi ikke fået entydigt svar på. De erhvervsaktive er dog efter kurset blevet afhjulpet med tekniske hjælpemidler på job og er bevidste om, at det er nødvendigt at planlægge arbejdsdagen på grund af høretabet.

2. Kan kursisterne profitere af at have fået indblik i egne reaktioner, og er de på længere sigt i stand til at bruge de strategier, man som hørehæmmet har brug for at kunne mestre i et kommunikativt samfund?

Kursisterne svarede, at de blandt andet har fået indsigt i egne reaktioner og har lært om copingstrategier, og at de mener sig i stand til at anvende disse strategier i hverdagen.

3. Forbliver kursisterne socialt aktive på trods af deres kommunikationshandicap?

Med hensyn til social aktivitet viste det sig, at flertallet af kursisterne vurderer sig selv som værende socialt aktive. Flere tilføjer, at selvom de er socialt aktive, holder de meget af eneaktiviteter, såsom lystfiskeri, kajaksejlsads, gåture i naturen, læsning og fotografering.

4. Ved kursisterne, hvor de skal bede om hjælp, hvis hørelsen ændrer sig eller i forbindelse

med jobskift, kommunikationsproblemer på job eller hvis den svigtende hørelse forhindrer fuld deltagelse på arbejdsmarkedet?
Ja.

5. Ville kursisterne melde sig til et lignende kursus, hvis de fik mulighed for det?
Ja.

6. Hvilke indholdsmæssige og strukturelle ændringer skal vi foretage ved planlægningen af fremtidige kurser?

Vi skal prioritere undervisning i copingstrategier, indsigt i egne reaktioner, handicapaccept, stresshåndtering, strukturering af arbejdsdagen, håndtering af sociale tab og arbejdsmæssige nederlag.

Svar og uventede svar

Flere af kursisterne nævnte betydningen af at have fået information om tekniske hjælpemidler og at have lært at bruge disse som supplerende hjælpemidler i hverdagen. Her tænkes især på FM-systemer til brug ved almindelig kommunikation, ved møder og foredrag, telefonering samt til brug ved computer og TV/radio.

Derudover nævnte de fleste af kursisterne betydningen af, at være i stand til at skelne mellem de forskellige copingstrategier, som de lærte om på kurset og at anvende disse strategier i hverdagen. Det har været overraskende at erfare, at flere af kursisterne derudover lægger stor vægt på betydningen af have lært indsigt i egne reaktioner, planlægning af hverdagen og stresshåndtering i relation til høretab. Flere af kursisterne pointerede betydningen af at kende til Høreundervisningens eksistens og tilbud, som de ikke i tilstrækkelig grad havde været bekendt med inden kurset.

Et af de udsagn, som vi præsenterede gruppen for, omhandlede livskvalitet. Kursisterne beskriver, at oplevelsen af livskvalitet omfatter mange dimensioner. Det er overraskende, at godt helbred nævnes, mens nedsat hørelse generelt ikke nævnes som årsag til forringet livskvalitet. Dog er der enkelte, der nævner, at deres svære høretab har medført en betydelig reduktion af deres livskvalitet.

Enkelte af kursisterne kommer derudover ind på såvel det, de mister rent socialt som de arbejdsmæssige nederlag, som de lider qua konsekvenserne af deres høretab.

Derudover nævnte flere fra gruppen problemer med ikke at kunne kende gamle venners stemmer i telefonen, ikke at kunne kommunikere i en gruppe på mere end to personer, at blive mødt med bemærkninger som: »er du døv, mand?«, samt at opgive en yndet fritidsbeskæftigelse, på grund af følelsen af ikke at kunne være med i samtalen og at føle sig anderledes.

I en fremtidig undervisning og evaluering af kursusforløb bør vi derfor også inddrage spørgsmål relateret til eneaktiviteter, sociale tab og arbejdsmæssige nederlag.

En velegnet metode

Vi har ønsket at finde en metode til at kunne måle langtidseffekten af vores undervisning på kommunikationshold for erhvervsaktive hørehæmmede, og vi kan positivt bekræfte, at fokusgruppeinterview har været en velegnet metode til at beskrive de holdninger og oplevelser, som vi ikke tidligere i tilstrækkelig grad har kunnet evaluere.

Det ville være oplagt at bruge denne pilotundersøgelse som udgangspunkt for en kvantitativ undersøgelse i form af en spørgeskemaundersøgelse af 50-60 tidligere kursister og disses pårørende, for dels at få et større materiale at vurdere effekten af undervisningen ud fra og dels på længere sigt at kunne udarbejde et spørgeskema, der ville kunne benyttes som et værktøj til at evaluere vores kursustilbud.

*Hørepædagog Kirsten Volmer Worsøe
Hørepædagog Karen Munk
Center for Specialundervisning
Roskilde Amt*

Litteratur

- Kruger, Richard A. & Casey, Mary Anne, »Focus groups« 3rd. Edition, A practical guide for applied research. 2000, Sage Pub.Inc.
- Halkier, Bente »Fokusgrupper«, Roskilde Universitetsforlag, 2003.
- Kiresuk Tj & Sherman, K, »Goal Attainment Scaling«
- A General Method for evaluation Comprehensive Community Mental Health Program, 1968.

1 Flere af hinanden uafhængige kommentarer fra hørehæmmede mænd, angående forskel på hhv. kvinders og mænd kommunikationsform i relation til i hvor høj grad kvinder ofte overtager kommunikationen og ikke lader mændene komme til orde, betingede dette. Senere har også overvejelser om kønsspecifikke forskelle på hvordan et høretab tackles spillet en rolle i denne opdeling.

2 Der anvendes Goal Attainment Scaling til opstilling af individuelle undervisningsmål.

Kirsten Ahlburg

Stunt Politihunden

Special-pædagogisk Forlag 2006
Kr. 58,00 excl. moms pr. bog

Der er kommet to nye bøger i serien »Værd at vide«, som er fagbøger på lix 6-8 udarbejdet til børn fra 7-9 år. Bøgerne er tænkt som appetitvækkere til den første faglige læsning. De er bygget op med læsetekst, billeder med billedtekster samt faktabokse, så børnene kan vænne sig til forskellige tekstformer. De er enkelt sat op og lette at gå til med flotte farvefotos fra den virkelige verden på hvert opslag.

Selv om bøgerne er beregnede til børn, vil jeg også mene, at - i hvert fald nogle af dem - kan bruges i specialundervisningen af voksne, fx ordblinde, afasiramte og fremmedsprogede.

Stunt handler om stuntmanden Martin Spang Olsen - hvordan han træner, arbejder og underviser. **Politihunden** fortæller om Qato fra hvalp, under træning og frem til målet som trænet politihund på opgaver.

Natasha Epstein (red.)

Henrik Pontoppidan
Bearbejdet af Kirsten Ahlburg

Sådan lå landet - 3 noveller om livet på landet i 1800-tallet

Special-Pædagogisk Forlag 2006
Kr. 82,00 excl. moms.
Lydbog kr. 190,00 excl. moms

Bogen indledes med et forord om Henrik Pontoppidan, der beskrives som Danmarks første store socialrealistiske forfatter. Herefter kommer novellerne **Ane-Mette**, **Bonde-idyl** samt **Hans og Trine**. Novellerne beskriver på hver sin måde de sociale forskelle på landet i slutningen af 1800-tallet. De er bearbejdet og gendigtet i et nutidigt, letlæseligt sprog og giver læsesvage unge og voksne mulighed for at stifte bekendtskab med en ellers ikke særligt tilgængelig del af den danske litteratur.

Natasha Epstein (red.)

Vilhelm Moberg

Udvandrerne

Bearbejdet af Torben Petersen

Specialpædagogisk Forlag 2006
Kr. 98,00 pr. bind excl. moms
Lydbøger kr. 340,00 excl. moms
pr. stk.

Udvandrerensagaen om den lille flok bønder, der forlader Sverige for at søge drømmen om et bedre liv i Nordamerika, er nu afsluttet.

Tredje og fjerde bind, nu i bearbejdet form samt som lydbøger, ligger nu klar til glæde for den læsevante unge og voksne. Tredje bind: **Mod nye hjem** fortæller om den lange flod- og togrejse fra New York til Minnesota. En 10 uger lang rejse - og for en læser anno 2006 - næsten for ufattelig at forestille sig. I fjerde bind: **Nybyggerne** er den lille flok endelig i mål, og vi følger opgaverne med at vælge jord, bygge det første hus, udholde den kolde vinter og det forunderlige møde med nye naboer: indianerne.

Samme gode læseoplevelse som de forrige bind: kapitler med overskrifter, mange underafsnit, troværdige replikker, der er med til at skildre en epoke og livsbetingelser, som vi læsere i dag har svært ved at fatte, at nogen har kunnet stå igennem.

En klassiker, nu også til nydelse i bearbejdet udgave.

Lise Klok (red.)

Ingvar Lundberg,
Katarina Herrlin.
Dansk oversættelse og
bearbejdning: Karin Erbo Jensen

Det gode læseforløb - kortlægning og øvelser

Alinea 2005
Kr. 145,00 kr. ekskl. moms.

Den anerkendte svenske sprog- og læseforsker Ingvar Lundberg har sammen med Katarina Herrlin, skrevet en let læselig, men god indføring i læsningens forskellige områder, som det foregår i den første læseundervisning. Denne bog har Karin Erbo oversat og bearbejdet til danske forhold.

Bogen giver en let teoretisk indføring i læseprocessen, men er primært et redskab til, hvordan man som lærer kan følge - kortlægge - det enkelte barns læseudvikling. For at gøre dette overskueligt er læseprocessen opdelt i fem forskellige dimensioner - fonologisk opmærksomhed, ordafkodning, flyden-de læsning, læseforståelse og læseinteresse - som spiller sammen som en helhed og som gensidigt styrker hinanden, men som hver for sig udviser sit eget forløb. Det påpeges, at ikke alle børn følger samme udviklingsforløb, nogle trin springes over, og andre gange får man brug for at gå tilbage og repetere. Et barns læseforløb er således ikke enkelt og lineært.

Til kortlægningen er lavet et kopieringsforlæg, hvor læreren kan registrere, hvor det enkelte barn er nået i sin udvikling. Med udgangspunkt heri kan læreren også se, om et barn går i stå, samt få ideer til - ved at se på de forskellige dimensioners punkter - hvad der kan bringe barnet videre i sin læseudvikling. Et barn kan således godt være langt inden for en dimension og ikke så langt indenfor den anden. For at gøre kortlægningen præcis, er der i bogen lavet forslag til, hvordan man ud over observationer af barnets læsning også kan anvende standardiserede test og evalueringmateriale til evaluering af læseudviklingens fem dimensioner.

I bogen er der også en kortlægnings-side til eleven, som derved selv kan være med til at følge sin egen udvikling og derved opnå en forståelse for og bevidsthed om egen læseudvikling - denne del finder jeg meget anvendelig, og det er noget nyt i forhold til evaluering af læseprocessen i indskoling, som almindeligvis har været lærerens område.

En enkelt mangel ved bogen er forfatterne dog selv klar over, idet de har valgt ikke at medtage skrivning, da de mener, det vil kræve en ny bog. Men jeg mener, at skrivningen er så vigtig en del i den første læseindlæring, at det burde have været medtaget under afsnittet: »Øvelser i fonologisk opmærksomhed«. Men når det er sagt, så er bogen et rigtigt godt redskab for lærerne i begynderundervisningen. Anvendelsen af materialet er med til at sikre, at der ikke er nogen dimensioner af elevernes læseudvikling, der bliver overset, hvilket kan have stor betydning for den samlede læseudvikling. Desuden kan det anvendes som evalu-

ering og samarbejdsredskab i specialundervisningen og i samarbejdet med dansk læreren.

*Grethe Kjær
Læsekonsulent, Borup Skole*

Sarah W. Blackstone
og Mary Hunt Berg
Oversat til dansk af VIKOM

Social Networks: En kommunikationsoversigt til mennesker med komplekse kommunikationsbehov og deres kommunikations- partnere

*Vikom 2006
Kr. 200,00. 52 sider manual
+ interviewskema. Ved køb af sæt, kan
interviewskemaet gratis downloades.
Bestilles hos VIKOM, tlf. 45114180
eller vikom@vikom.dk*

Social Networks er en dansk oversættelse af et amerikansk materiale. Titlen henviser til formålet med materialet, nemlig at det er brugeren og dennes netværk, der sættes i centrum, og det er deres perspektiv der inddrages, når fagpersonen skal udrede, vejlede og undervise vedrørende alternativ og supplerende kommunikation.

Materialet er således både et udrednings- og et planlægningsværktøj. Udredningsdelen skal tydeliggøre kommunikationspartnere og deres særlige rolle i kommunikationsprocessen. Kommunikationspartnere sorteres i fem koncentriske cirkler, hvor de livslange, de nære, de bekendte, de professionelle og de ukendte placeres. Placeringen af aktuelle kommunikationspartnere kan støtte identifikationen af de kommunikationsmål, der fører til vellykkede interaktioner med forskellige partnere, i forskellige miljøer og med brug af passende kommunikationsmåder og hjælpemidler.

Planlægningsværktøjet er udformet til at hjælpe praktikere med at fastlægge og realisere mål, som sætter den enkelte bruger med komplekse kommunikationsbehov i stand til at interagere og være aktivt deltagende både i det nære miljø og i samfundslivet.

Materialet indledes af en grundig be-

grebsafklaring, hvor den teoretiske validitet dokumenteres. Social Networks tager bl.a. højde for WHO's klassifikation af funktionsevne, funktionsnedsættelse og helbredstilstand, ICF. Materialet bygger på terminologien herfra, hvor formålet med indsatsen er at øge brugerens *aktivitet* (funktionelle niveau i hverdagen) og *deltagelse* (involvering i samfundslivet) og hvor man medtænker *omgivelsesfaktorerne* (forsærkede personens fysiske, sociale og holdningsmæssige miljø.)

Materialet kan anvendes som værktøj i den foranderlige og dynamiske proces, som brugeren, kommunikationspartnere og fagpersonerne indleder. Som forfatterne skriver, er kortlægningen altid kun et øjebliksbillede, der hele tiden ændrer sig, og behov i forbindelse med kommunikationen vil dermed også ændre sig. Materialet ser tidskrævende ud, men jeg håber, at de der anvender materialet, vil unde sig selv den tid, det kræver, og fører det med i den fortløbende samarbejdsproces. Jeg er sikker på, at ved at bruge materialet sammen med målgruppen, vil man kunne tydeliggøre formål og målsætning for undervisningen. Denne dokumentation må give både mening og motivation for de involverede.

Et lille hjertesuk. Min læsning blev noget forstyrret af den reklameagtige facon forfatterne havde valgt at bruge titlen Social Networks på. Det er synd for et velment materiale at blive præsenteret som et nyt forbrugsprodukt. Men kan man læse henover dette, finder man et vedkommende og brugbart materiale.

Læs uddybende artikel inde i bladet.

*Talepædagog Lene Lykkebo,
Center for Specialundervisning,
Roskilde Amt*

Bo Ege, Bent Aage Larsen
& Carl Anker Christiansen

Udtalemangler – og hvad så?

*Special-pædagogisk Forlag 2005
112 sider + CD-rom. Kr. 390 + moms*

Bortset fra nogle introducerende afsnit

om »At tale rent«, »Hørelsen« og »Hvad er sproglyde«, må denne bog primært betragtes som et praktisk værktøj med masser af billedøvelser. Man kan slå op under den konsonant, barnet har svært ved at udtale og dermed få idéer til øvelser, der træner denne lyd. Alle de danske konsonanter er repræsenteret – hvor det er muligt både som enkeltlyd og i konsonantklynger. Alt billedmaterialet (inkl. CD-rom) er hentet fra dataprogrammet Omnibussen og har Bo Eges karakteristiske streg. Vejledning, øve- og træningsark kan frit printes fra CD'en.

En god samling billeder/øvelser, der er opbygget på en overskuelig måde. Især egner materialet sig godt som udgangspunkt for den nyuddannede talepædagog, der skal inspireres til at planlægge et artikulatorisk undervisningsforløb.

*Anja Bau
Center for Specialundervisning
Roskilde Amt*

Redaktionen har modtaget

- **Katalog 2006 Materialer til Dansk som andetsprog**
*Udgivet af forlaget STOUT med støtte fra Undervisningsministeriet
Kr. 98,00 excl. moms*
- **Sparker du med armen? Har du næse på ryggen?** Sjov quizbog til 3-6 årige
Kirsten Ahlburg. Special-Pædagogisk Forlag 2006. Kr. 68,00 excl. moms.
- **Sprogquizzet – om at kunne sin basale grammatik**
Jette Løntoft. Special-Pædagogisk Forlag 2006. Kr. 68,00 excl. moms.
- **Siv og havet og Siv møder Robin**
Kirsten Ahlburg. Special-Pædagogisk Forlag 2006. Kr. 35,00 excl. moms pr. bog.
- **Tante Fjas vander have og Tante Fjas får en is**
Charlotte Fleischer. Special-Pædagogisk Forlag 2006. Kr. 52,00 excl. moms pr. bog.