

LOGOS

Audiologopædisk Tidsskrift

nr. 72 • September 2014



TEMA
Autisme

Indhold

LEDER

- Autisme og logopædisk intervention 3
Af Rikke Vang Christensen

BAGGRUND

- Introduktion til autisme 5
Af Cecilia Brynskov

FORSKNING

- Højtfuncerende børn med autisme og sprogligt udtryk
for perspektiv 8
Af Elisabeth Engberg-Pedersen

FORSKNING

- Social syntaks: Er komplementsætninger et redskab for
børn med autisme? 11
Af Ditte Boeg Thomsen

INDBLIK

- Intervention rettet mod sproget hos børn med autisme 15
Af Cecilia Brynskov

STUDIELIV

- Med øje for social blikretning 18
Af Merete Elisabeth Schultz

INDBLIK

- Hvordan smartphones og andre teknologiske ”gadgets”
bliver hjælpemidler til mennesker med
autismespektrumforstyrrelser 20
Af Mikala Lousdal Liemann

BESTYRELSESNYT

- CPLLOL – et audiologopædisk fællesskab 23
Af Maria Rønlev

SPECIALENYT

- Melodisk Intonationsterapi i praksis 24
Af Karen Kaiser-Fogedby

INDBLIK

- Inspirationseftermiddage for forældre til flersprogede børn 28
*Af Anne Grete Geisler Berglund,
Tone Smidt-Petersen & Helle Knudsen*

SPECIALENYT

- Undersøgelse af empty-set som interventionsmetode til
børn med moderate til svære fonologiske vanskeligheder 30
Af Birgitte Christensen & Annetette Kristensen

BESTYRELSESNYT

- Nyt fra FUAs bestyrelse 32
Af Mette Wozniak

NÆSTE NUMMER
Tema
Hjernesgade

Autisme og logopædisk intervention

Rikke Vang Christensen, børnelogopæd og medlem af Logos-redaktionen



Rikke Vang Christensen

I denne udgave af Logos bringes tema-artikler, som på forskellig vis belyser sprog- og kommunikationsvanskeligheder blandt børn og unge med *autismespektrumforstyrrelser* (herefter *autisme*) og logopædisk intervention i forhold til disse vanskeligheder.

Autisme indebærer en forstyrrelse af social kommunikation og fascinerer rigtig mange af os. Jeg kan huske, hvor stort et indtryk det gjorde på mig – og

på mange omkring mig – at se filmen *Rainman* i slutningen af 1980'erne og således via Hollywood stifte bekendtskab med autisme gestaltet af Dustin Hoffmans Raymond. Siden er mange ikke-videnskabelige skildringer kommet til. En af mine personlige favoritter er Mark Haddons roman *The curious incident of the dog in the nighttime*, der også er bearbejdet til teateropsætning og har spillet flere steder i Danmark i den forgangne teatersæson. Både bogen og stykket

anbefales hermed varmt.

At nogle af vores artsfæller kan have så svært ved noget så grundlæggende for os mennesker som at være i kontakt med andre og sætte sig ind i andres mulige intentioner, tanker og følelser virker sært dragende og vel også ganske skræmmende. Det er måske derfor, at autisme tilsyneladende fylder langt mere i den offentlige bevidsthed (og i forskningen) end SLI, de primære sprogforstyrrelser, på

LOGOS Audiologopædisk Tidsskrift

FUA, Postboks 1927
1023 København K
Hjemmeside: www.fua.dk

Ansvarshavende redaktør
Marie Kaas Ahm

Redaktion
Line Husted Baungaard
Mette Brændgaard
Rikke Vang Christensen
Pernille Hartmann Pedersen

Layout SusanneHjelmPedersen.com

Webmaster
Frederik Gybel Jensen
Email: webmaster@fua.dk

Annoncer
Mette Brændgaard
logosannoncer@fua.dk

Kontingent
Færdiguddannede/passive medlemmer kr. 380,- årligt
Studerende/arbejdsløse kr. 230,- årligt
Institutioner kr. 500,- årligt
Kontingentperiode
1. september - 31. august

Deadline for indlæg

Næste nummer af Logos udkommer i februar 2015 med deadline d. 1.12. 2014. Indlæg sendes på e-mail til logosredaktoer@fua.dk

FUA har copyright på alle artikler trykt i bladet og forbeholder sig ret til at opbevare og publicere artikler i elektronisk form, fx via internettet. Desuden forbeholder redaktionen sig ret til at forkorte og redigere indlæg.

ISSN: 1901-502X
Oplag: 400

trods af at sidstnævnte er langt hyppigere forekommende.

Der er et vist overlap i forstyrrelserne ved autisme og SLI – det er muligt, at der er overlap i de grundlæggende forstyrrelser, og tydeligvis er der overlap, når vi ser på de medfølgende sprog- og kommunikationsvanskeligheder. Oftest tænker vi nok i forbindelse med autisme på de pragmatiske forstyrrelser som eksempelvis vanskeligheder med at føre en samtale på den forventede måde og vanskeligheder med at forstå overførte betydninger og billedsprog. I stigende grad er praktikere, men også forskere, imidlertid blevet opmærksomme på de vanskeligheder med sprogets *struktur* (fonologi, morfologi og syntaks), som findes hos en betydelig andel af såvel autisme- som SLI-populationen. De strukturelle vanskeligheder bliver berørt i bladets introduktion til autisme, som er skrevet af Cecilia Brynskov. Artiklerne af Elisabeth Engberg-Pedersen og Ditte Boeg Thomsen kredser ligeledes om sproglige forhold – i aktuelle danske forskningsprojekter om børn med autisme.

Da autisme altså i høj grad indebærer sociale, kommunikative og sproglige vanskeligheder, skulle man tro, at mennesker med autisme havde høj grad af interventionsmæssig bevågenhed blandt

logopæder. Men sådan er det ikke *nødvendigvis*. Det er mit indtryk, at det afhænger af tradition i den enkelte kommune og i det enkelte specialtilbud samt tilfældigheder i den enkelte sag, om en logopæd involveres, snarere end det beror på faglige vurderinger. Min egen erfaring er i hvert fald, at man i de to skoletilbud i to forskellige kommuner, som jeg i ansættelser ved Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning har været tilknyttet, umiddelbart blev ret forbavset over at blive kontaktet af en talepædagog – mens personalet i disse skoletilbud på den anden side havde enorme forventninger til den psykologbistand, som de slet ikke kunne få nok af. Mine observationer af eleverne i disse skoletilbud pegede dog på, at der var en del at tage fat på, også for talepædagogen. Lærerne og pædagogerne i de specialtilbud for børn med autisme, som jeg har været tilknyttet, var meget opmærksomme på at skabe tydelig struktur i dagen og dens aktiviteter for eleverne, men det viste sig, at der var anledning til dialog med mig om tydelig kommunikation og sprogbrug og om veje til at understøtte samtale med og mellem deres elever med autisme. Desuden havde nogle elever så påfaldende dårlige grammatiske og fonologiske færdigheder, at *direkte* logopædisk undervisning var motiveret. Når det gælder direkte logopædisk intervention, har man dog den udfordring, at elever med autisme

nok gennemgående er mindre bevidste om deres vanskeligheder med sprog og kommunikation end elever med SLI. På grund af de mangelfulde sociale indsigter er elever med autisme næppe klar over, at deres anvendelse af sproget udgør en betydelig kommunikativ udfordring for andre mennesker – og måske er de også ligeglade. Det indebærer en vis risiko for dårlig effekt af undervisningen.

Jeg tror ikke, at det kun er mig, der har erfaring for, at logopædisk bistand til mennesker med autisme i høj grad beror på tradition og tilfældigheder, så jeg mener, at vi bør kunne gøre det bedre på autismeområdet. Indlæggene i denne Logos-udgave kan forhåbentlig bidrage til at belyse, at logopædisk involvering i autisme i høj grad kan motiveres i karakteristika ved autisme og i vores faglighed.

Ud over indlæggene relateret til dette nummers tema, bringer vi indlæg fra bestyrelsen og specialeartikler om pårørende til afasiramtes anvendelse af *melo-disk intonationsterapi*, forholdet mellem stemmekvaliteten knirk og det danske stød og interventionsmetoden *empty set* til børn med fonologiske vanskeligheder.

Vi i redaktionen håber, at du finder artikler, der er interessante for dig og ønsker god læselyst.

Introduktion til autisme

Cecilia Brynskov, ph.d.-studerende og videnskabelig assistent ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, og ekstern lektor ved Audiologopædi, Københavns Universitet



Cecilia Brynskov

Autismespektrumforstyrrelser (herefter: autisme) er en samlebetegnelse for en række nært beslægtede forstyrrelser, som optræder hos ca. 1 procent af befolkningen. De mest veludforskede er infantil autisme (den klassiske autismediagnose) og Aspergers syndrom. Diagnosen infantil autisme gives, når et barn har afvigelser inden for følgende tre kerneområder: 1) socialt samspil, 2) sprog og kommunikation og 3) begrænset, stereotyp og/eller repetitiv adfærd. Vanskelighederne skal have været til stede, inden barnet fyldte 3 år, men diagnosticeres typisk først i 3-4-årsalderen eller senere. Ved Aspergers syndrom er der afvigelser inden for det første og det tredje kerneområde, men der må ikke være forsinkelser i sprogudviklingen, ligesom også intelligensen skal ligge inden for normalområdet. Der er ikke noget krav om begyndelsestidspunkt, og Aspergers syndrom diagnosticeres da også oftest noget senere end infantil autisme, typisk fra den tidlige skolealder eller endnu senere, i nogle tilfælde først meget senere.

Afvigelserne inden for de tre kerneområder forekommer i varierende sværhedsgrader hos forskellige børn, og ændrer sig desuden over tid hos det enkelte barn. Det første kerneområde, socialt samspil, omfatter forskellige grader af afvigelser og/eller forsinkelser i udviklingen af fx

øjeblikkontakt, imitation, delt opmærksomhed, emotionel gensidighed og venskaber. Det andet kerneområde – som der er særligt fokus på i dette temanummer – omfatter forsinket og/eller afvigende udvikling af sprog og kommunikation, ligeledes i alle tænkelige grader, fra børn uden funktionelt sprog til børn med alderssvarende sprog, men med pragmatiske vanskeligheder. Selvom diagnosen Aspergers syndrom ikke må gives, hvis diagnosekriterierne inden for det andet kerneområde er opfyldt, har de fleste personer med Aspergers syndrom en vis grad af pragmatiske vanskeligheder, formentlig som følge af deres vanskeligheder inden for socialt samspil. Det tredje kerneområde omfatter flere forskellige typer af begrænset, stereotyp og repetitiv adfærd, herunder motoriske manierismer som fx tågang eller flagren med hænder; gentagende og/eller ensartet adfærd, fx særinteresser eller rutiner og ritualer; og manglende fleksibilitet. Næppe nogen børn har alle de nævnte afvigelser, men alle har nogle af dem, i forskellige sværhedsgrader.

Funktionsniveauer og udviklingsmuligheder

Forskningen inden for det første kerneområde, socialt samspil, har i årevis været langt mere omfattende end forskningen inden for de to andre kerneområder.

Samtidig har den forskning, der er blevet lavet inden for det andet kerneområde, sprog og kommunikation, været domineret af undersøgelser af kommunikation (pragmatik) på bekostning af undersøgelser af afvigelserne inden for sprog. Dette er en skam, især fordi det er veldokumenteret, at netop børnenes sprogniveau og grad af sprogforsinkelse er særligt afgørende for såvel deres aktuelle funktionsniveau som fremtidig udvikling. Over de sidste 10-15 år er der imidlertid sket en ændring i forskningsfokus, især på grund af en fornyet interesse for overlappet mellem autisme og Specific Language Impairment (SLI). Dette har betydet, at der er kommet en del ny forskning i børnenes udvikling af semantik, syntaks, morfologi og fonologi. Denne forskning har blandt andet vist, at der er en betragtelig undergruppe af børn med autisme, der har strukturelle sprogvanskeligheder i stil med dem, der ses ved SLI, særligt morfologiske og syntaktiske, men for nogles vedkommende også fonologiske. Hvor stor en andel denne gruppe udgør af den samlede gruppe af børn med autisme, varierer fra undersøgelse til undersøgelse, især afhængigt af deltagerens diagnoser. I undersøgelser, hvor der alene er undersøgt børn med infantil autisme, er tallene højest, 65-75 %, mens undersøgelser, der også inddrager børn med lettere autismediagnoser

(dog ikke Aspergers syndrom), viser 50-60 %. Eftersom børn med diagnosen Aspergers syndrom pr. definition ikke har sproglig forsinkelse, indgår de kun sjældent i undersøgelser af sprogvanskeligheder. Imidlertid har undersøgelser vist, at nogle unge og voksne med Aspergers syndrom alligevel har sprogforsinkelse og/eller strukturelle sprogvanskeligheder, enten fordi de med tiden er sakket bagud i sprogudviklingen, eller fordi små forsinkelser og vanskeligheder blev overset, da de blev diagnosticeret.

Funktionsniveau og udviklingsmuligheder hos børn med autisme afhænger – udover af sprogniveauet – også af børnenes intelligens. IQ-niveauet spænder særlig vidt inden for gruppen af børn med infantil autisme: Omkring to tredjedele har mental retardering ($IQ < 70$) i større eller mindre grad. Jo tungere grad af retardering, des større begrænsninger er der i livsudfoldelsesmuligheder.

De individuelle udviklingsforløb påvirkes desuden af, om børnene har eller senere udvikler andre komorbide lidelser (sidehandicap), og i givet fald hvilke. Desværre er stort set alle lidelser overforekommende hos mennesker med autisme, fx epilepsi, blindhed, døvhed, opmærksomhedsforstyrrelse, indlæringsvanskeligheder, angst, depression og skizofreni.

Autismens årsager

Der er i dag bred enighed om, at autisme er en genetisk baseret hjerneudviklingsforstyrrelse, som i de fleste tilfælde starter allerede i fostertilstanden. Hos omkring 10 % af mennesker med autisme kan der

findes en specifik genetisk afvigelse som baggrund for autismen, men hos resten er der tale om et ikke afdækket samspil mellem mange forskellige genetiske afvigelser, som tilsammen har forårsaget autismen. At autisme er genetisk funderet, betyder på ingen måde, at børnene ikke påvirkes af opvækstvilkår og intervention. Det er der solid dokumentation for, at de gør. Men selve årsagen til autismen findes ikke i fx opdragelsen eller oplevelser i barndommen.

I 80'erne blev der fremsat nogle kognitive teorier om autisme, bl.a. Theory of Mind-teorien, der foreslog, at autisme forårsages af en specifik kognitiv mangel hos børnene, nemlig i Theory of Mind, som er evnen til at forstå og tage højde for, at alle mennesker har tanker, viden, intentioner osv. Disse teorier har spillet en vigtig rolle i forståelsen af autisme, og er stadig relevante i dag, men de opfattes ikke længere som udtømmende forklaringer af autisme. Derimod ses de hver især som relevante forklaringer af visse aspekter ved autisme (fx det sociale samspil), og samtidig forklaringer, der har større relevans i forhold til nogle undergrupper af autisme end andre (fx børnene med mental retardering ud over autismen).

Den dimensionelle autismeforståelse

I dag er den generelle forståelse af autisme præget af en bevidsthed om, at autisme findes i forskellige grader. Man taler i forskningen om, at der er sket et skift fra en *kategoriel* forståelse, hvor autisme sås som noget helt specifikt, der var kvalitativt anderledes end normaliteten, til en *dimensionel* forståelse, hvor

autisme ses som noget, der i forskellige grader afviger fra normaliteten, men som også overlapper med den. Denne nye opfattelse er blevet indarbejdet i den seneste udgave af det amerikanske diagnosesystem, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*, der udkom sidste år. Her er de tidligere autismediagnoser slået sammen til en enkelt diagnose, autismespektrumforstyrrelse, og så har man valgt at gøre det til et krav ved diagnosticeringen, at det – primært på baggrund af målinger af sprog og IQ – specificeres, hvilken af tre sværhedsgrader autismen har. I Danmark diagnosticerer vi efter et andet system, WHO's *International Classification of Diseases (ICD)*, som i den nuværende udgave, ICD-10, ikke indeholder dette dimensionelle aspekt, men som sandsynligvis får noget tilsvarende i ICD-11, der forventes at udkomme i 2017.

I og med at børnenes sprogniveau er så afgørende for deres prognose, og sprogudviklingen samtidig er et af de områder, der er særligt påvirkelige af intervention, er der god grund til, at audiologopæder beskæftiger sig med denne gruppe børn.

Referencer

- Brynskov, C. & Eigsti, I.-M. (2010). Det tidlige sprog hos børn med autisme – en afgørende udviklingsfaktor. *Psyke & Logos*, 31(2), 443-460.
- Gernsbacher, M.A., Geye, H.M. & Weismer, S.E. (2005). The role of language and communication impairments within autism. In P. Fletcher & J.C. Miller (red.), *Language disorders and developmental theory*. Philadelphia, PA: John Benjamins, pp. 73-93.
- Levy, S.E., Mandell, D.S. & Schultz, R.T. (2009). Autism. *The Lancet*, 374(9701), 1627-1638.

Større børn med SLI

Rikke Vang Christensen, medlem af Logos-redaktionen

I sommer var jeg en af oplægsholderne ved symposiet *The persistence of language problems in adolescents and adults with Specific Language Impairment (SLI)* på IASCL-konferencen i Amsterdam. Anledningen til, at jeg deltog i den sammenhæng, var, at vi i forskningsprojektet *Language and Cognition – Perspectives from Impairment (LaCPI)* har rekrutteret en lille gruppe på 12 børn med SLI i alderen 11 til 14 år. Selv om de fleste af disse store børns sprog flyder rimelig godt i hverdagssamtaler, og selv om deres mest åbenlyse problemer med fonologi og grammatik er overvundet, viser projektets resultater, at disse børn gennemgående klarer sproglige opgaver betydeligt dårligere end deres jævnaldrende uden sprogvanskeligheder.

Det er velkendt, at en del børn med SLI får vedvarende problemer med indlæring og anvendelse af sprog. Langtidsundersøgelser af unge og voksne med

SLI tegner desuden et dystert billede af, at mange får faglige vanskeligheder og opnår dårligere uddannelse, ligesom der findes en overhyppighed af fx sociale og følelsesmæssige vanskeligheder i gruppen. Der er altså en række gode grunde til at beskæftige sig med de større børn – forskningsmæssigt såvel som klinisk.

I redaktionen ønsker vi at sætte fokus på større børn med SLI i kommende udgaver af Logos. Derfor vil vi meget gerne høre fra praktikere, som har erfaring med at arbejde med de større børn og deres vanskeligheder med talt sprog, og som kunne tænke sig at formidle deres viden og erfaringer på området. Vi er naturligvis også interesserede i input til mulige artikelvinkler eller -forfattere.

Henvendelse kan rettes til
rikkevvc@gmail.com

Højt fungerende børn med autisme og sprogligt udtryk for perspektiv

Elisabeth Engberg-Pedersen, professor i anvendt lingvistik, Københavns Universitet



Elisabeth Engberg-Pedersen

Projektet LaCPI og børn med autisme i LaCPI

I projektet *Language and Cognition – Perspectives from Impairment* (LaCPI) undersøger vi tre typer sproglige vanskeligheder, specifikke sprogvanskeligheder (SLI), læseforståelsesvanskeligheder og vanskeligheder som skyldes autisme. Her vil jeg fokusere på to analyser af børnene med autisme.

Min interesse for sprog og autisme skyldes en lingvistisk interesse i hvordan sprogbrugere udtrykker nogens perspektiv på en begivenhed. Et af de centrale kendetegn ved autisme er vanskeligheder med at forestille sig hvad andre tænker, og hvordan de opfatter en begivenhed. Udgangspunktet er derfor at man kan blive klogere på hvordan perspektiv udtrykkes sprogligt, ved at sammenligne børn med autisme og typisk udviklede børn. Men en forudsætning er at forskellene skyldes de ikke-sproglige kognitive vanskeligheder med at sætte sig ind i andres tanker og ikke specifikt sproglige vanskeligheder. Derfor har vi indsamlet data fra højt fungerende børn med autisme og matchet børnene med typisk udviklede børn på receptive og produktive sproglige færdigheder og på nonverbale kognitive færdigheder.

Samtidig med det teoretiske sigte er det

mit håb at resultaterne også kan bidrage til at øge vores viden om sproglige vanskeligheder hos tilsyneladende sprogligt velfungerende børn med autisme, selv om jeg ikke forestiller mig at denne viden direkte kan omsættes i pædagogisk eller klinisk praksis.

Vi har indsamlet data fra i alt 36 børn med autisme i alderen 10-13 år fra tre specialskoler i det storkøbenhavnske område og fra typisk udviklede børn i københavnske folkeskoler.

JDV-testen

Baseret på en ide som jeg præsenterede i 2008 (Engberg-Pedersen 2008), udviklede Ditte Boeg Thomsen (Thomsen 2012) i forbindelse med sit speciale i lingvistik en test af tre dialogpartikler, nemlig *jo*, *da* og *vel*, heraf navnet JDV-testen. Det særlige ved dialogpartiklerne er at de udtrykker ikke bare talerens syn på det sagte, men også talerens opfattelse af hvad andre, især modtageren, tænker om sagen. Man kan prøve at indsætte først *da* og så *vel* i stedet for *jo* i eksemplet *Det er jo dejligt vejr!* Straks ændres ens billede af forholdet mellem samtaleparterne. Dialogpartikler er aldrig obligatoriske, det er enstavelserord der ikke kan have tryk, og i reglen står de midt i sætningen lige efter den tidsbøjede form af verbet eller efter verbet plus subjektet.

Formmæssigt er de altså nemme at overse.

I sin grundbetydning signalerer *jo* at samtaleparterne har fælles viden og er enige om denne viden. *Da* signalerer at samtaleparterne har fælles viden, men tilsyneladende er der en som mener noget andet, eventuelt mærkeligt nok modtageren. Det er som om *da* angiver at taleren tror at modtageren lige nu ikke er ved sine fulde fem eller har skiftet mening fra tidligere. *Vel* signalerer at taleren er usikker, men har en forventning om at andre, eventuelt modtageren, ved bedre; *vel* lægger derfor op til en bekræftelse fra en der ved mere end taleren selv. I kort form signalerer *jo* fælles viden og forudsat enighed, *da* fælles viden og potentiel uenighed, og *vel* taleruvished og modtagerappel (Thomsen 2012).

Både fordi *jo*, *da* og *vel* er meget lidt iøjnefaldende i talestrømmen, og fordi deres betydning er ret svær at få styr på og inddrager afvejning af forskellige perspektiver i forhold til hinanden, forventede vi at børnene med autisme ville have svært ved JDV-testen. Typisk udviklede børn begynder at bruge dialogpartiklerne omkring 3-årsalderen i spontantale med jævnaldrende (Thomsen 2012). Det er den alder hvor børn så småt begynder at kunne klare såkaldte *false-belief*-test, dvs. test af om de kan forudsige andres

handlinger på baggrund af disses (fejlag-tige) opfattelse af en situation. I LaCPI gav vi børnene to sådanne test, og næsten alle børnene med autisme klarede begge test, nogle få klarede kun den ene test, men ingen havde problemer med begge test.

JDV-testen er udformet som en skriftlig indsættelsesopgave. Børnene skal indsætte *jo*, *da* eller *vel* på en tom plads i små samtaler der finder sted på baggrund af korte beskrivelser af forskellige hverdagssituationer, fx at passere en fodboldbane eller skulle til fødselsdag hos en ven. Testen kræver altså at børnene kan læse, men ordforrådet er meget enkelt, og hver historie er kort. Desuden er børnene matchet på test af ortografisk kodning. Testen blev udviklet sådan at der er meget stor enighed blandt voksne om hvilken partikel der passer bedst på de tomme pladser. 11-13-årige typisk udviklede børn vælger den samme partikel som de voksne i stort set alle tilfælde.

Som ventet klarede børnene med autisme sig som gruppe signifikant dårligere end de typisk udviklede børn, men der var stor spredning inden for gruppen af børn med autisme. En del af disse børn valgte den mest passende partikel i lige så ofte som de typisk udviklede børn. Men en stor del af børnene med autisme lå altså markant lavere, en del på tilfældighedsniveau. Umiddelbart kan det virke overraskende at der er signifikant forskel på de to børnegrupper, når man ved at børnene med autisme stort set alle klarede begge *false-belief*-test. JDV-testen stiller imidlertid større krav end *false-belief*-testen, som tester om barnet kan forestille sig hvad en anden tænker om en situation barnet kender til. JDV-testen kræver

at man kan forestille sig hvad en fiktiv person i historien tænker om en anden fiktiv persons tanker; man skal jo indsætte en partikel i en dialog mellem to fiktive personer. Derfor er det faktisk overraskende at så relativt mange af børnene med autisme klarede JDV-testen så godt som de gjorde.

Det viste sig at resultaterne af JDV-testen korrelerede med den nonverbale færdighedstest (*matricer* fra Wechsler Nonverbal Scale of Ability), men kun for børnene med autisme. Desuden korrelerede resultaterne af JDV-testen med grammatisk forståelse (TROG-2) for alle børnene samlet og for de to børnegrupper hver for sig. Det første resultat, korrelationen med den nonverbale test, kan forklares ved at mennesker med autisme der klarer *false-belief*-test, antages at bruge andre ressourcer til at sætte sig ind i andres tankegang end typisk udviklede individer, der har en mere intuitiv forståelse af andres tanker. De børn der har gode generelle kognitive ressourcer, kan forventes også at kunne bruge disse ressourcer til at forstå forskellene på *jo*, *da* og *vel*.

Korrelationen mellem resultaterne af JDV-testen og TROG-2 for alle børnene peger på dialogpartiklernes særlige status som en del af det grammatiske niveau i sproget. Partiklerne ligner andre grammatiske udtryk som bøjningsendelser og *at* foran infinitiv ved ikke at kunne være trykstærke eller fremhæves på anden måde, fx ikke ved kløvning (Boye & Harder 2012): **Det er jo, at vejret er dejligt*. Men til forskel fra mange andre grammatiske udtryk er partiklerne ikke obligatoriske; man kan klare sig fint uden at bruge dem. Deres grammatiske status kan altså forklare hvorfor de korrelerer

med et mål for forståelse af sætningers syntaks hos alle børn.

Kort sagt peger JDV-testen på et område hvor selv mange sprogligt velfungerende børn med autisme har problemer. De børn med autisme der har størst grammatikforståelse og mest udviklede ikke-sproglige kognitive færdigheder, ser ud til at kunne overvinde deres vanskeligheder med at sætte sig ind i andres tankegang og at kunne tilegne sig en præcis forståelse af kernebetødningerne af *jo*, *da* og *vel*.

Narrativer

Vi bad også børnene fortælle en historie ud fra en ren billedfortælling om en dreng der vil fange en frø i en sø sammen med sin hund (Mayer 1967). I analysen af hvad børnene fortalte, fokuserede vi især på hvad de sagde om hvad karaktererne så, følte, sagde og tænkte, og hvilken sproglig form de brugte til det. Hvis man siger *drengen råber af frøen*, gengiver man hvad der umiddelbart kan ses på billederne. Men hvis man siger *og han råber til frøen at den skal komme tilbage*, siger man noget mere end hvad der bare kan ses på billedet; man tillægger drengen en bestemt tanke som er formuleret i ledsætningen. Den samme forskel ser man mellem *den så dem i badekarret* og *den så at de var i bad* og mellem *og frøen ser meget sur ud* og *frøen er glad for at den kunne slippe væk*. I eksemplerne med ledsætning siger man noget om hvad frøen tænker.

De udtryk hvor børnene fortæller hvad karaktererne siger, adskiller sig fra de andre udtryk fordi gengivelse af tale generelt gengiver noget der er tilgængeligt for alle, nemlig det der oprindeligt kunne høres. Hvad andre mennesker kun tænker, føler eller ser, er sværere at

få adgang til end de tanker der udtrykkes i det de siger. Man kunne forestille sig at der ikke var en valgmulighed når man skal fortælle en historie: Enten må man referere hvad karaktererne sagde, eller også sagde de ikke noget, og så må man sige hvad de tænkte. Sådan er det ikke helt, for i denne historie var der kun billeder. To forskellige børn fortalte fx det følgende om samme episode, den første ved en årsagssætning som forklarer drengens ønsker, den anden ved en dialog:

han vil række ud for at fange frøen for han vil jo gerne have frøen fange frøen ja, men frøen den hoppede bare væk (typisk udviklet fortæller)

han siger 'kom så her' {hurtigt, med vred stemme}, men frøen siger 'kvæk'. Drengens siger 'øj' (fortæller med autisme)

Det første resultat af analysen var at der var signifikant færre børn med autisme end kontrolbørn der ikke gengav nogen form for tankevirksomhed, hvilket ikke er så overraskende. En anden signifikant forskel var at børnene med autisme var mere tilbøjelige til at gengive karakterernes tanker ved hvad disse sagde, end ved hvad de tænkte, følte eller så. Endelig var børnene med autisme signifikant mere tilbøjelige til at bruge direkte tale (som i eksemplet herover) fremfor indirekte tale end kontrolbørnene. Et barn med autisme der overhovedet gengiver karakterernes tanker, er altså tilbøjelig til at gengive dem ved hvad de siger, og at gøre det som direkte tale.

Hvorfor nu det? Et af kendetegnene ved autisme er som nævnt at mennesker med autisme har svært ved at forestille sig hvad andre tænker. Det mest offentlige vidnesbyrd om hvad andre tænker, er hvad de siger. Derfor kan børn med autisme være mere fokuseret på denne adgang til andres tanker, og det bliver så også mere oplagt for dem at gengive tanker ved tale.

For at forstå hvorfor de foretrækker direkte tale, skal vi se på den grammatiske forskel på de to typer tale:

så siger drengen til hunden 'du går den vej' (direkte tale)

drengen siger at hunden skal gå den ene vej (indirekte tale)

I den direkte form gengives alt fra den oprindelige talers perspektiv: Den oprindelige taler sagde *du* og *den vej*, som kræver at man kan se hvor taleren peger. I den indirekte gengivelse blandes den oprindelige talers perspektiv, som er selve budskabet i det der siges, med udtryk valgt ud fra den refererende talers perspektiv: Så er det ikke *du*, men *hunden*, og ikke *den vej*, men *den ene vej*. Indirekte tale kræver altså en blanding af to perspektiver hen over en sætning. Her er der noget der forener de to undersøgelser i denne artikel, blandingen af perspektiver i dialogpartiklerne og i indirekte tale. Begge dele ser ud til at volde i hvert fald nogle børn med autisme problemer.

Afrunding

Som nævnt er jeg skeptisk over for den direkte relevans af resultaterne af de to test for pædagogisk og klinisk praksis. De peger på meget subtile forskelle mellem børn med autisme og typisk udviklede børn: Man kan leve fint uden at bruge *jo*, *da* og *vel* og også uden at forstå dem. Og der er andre og bedre veje til at lære at forstå og at tale om andres tanker end ved at blive opmærksom på forskellen på direkte og indirekte tale eller forskellen på refereret tale og gengivelse af tanker. De to undersøgelser der er resumeret her, viste også at mange højtfuncerende børn med autisme har samme sprogfærdigheder som typisk udviklede børn også på disse områder. Det er kun som gruppe at børnene afviger signifikant fra hinanden.

Alligevel håber jeg at resultaterne kan bidrage til en forståelse af at selv børn med autisme der ifølge standardtest har et alderssvarende sprog, kan have mere specielle vanskeligheder der adskiller deres sprog fra andre børns.

Referencer

- Boye, K., & Harder, P. 2012. A usage-based theory of grammatical status and grammaticalization. *Language*, 88(1), 1-44.
- Engberg-Pedersen, E. 2008. Comprehension of the Danish perspective-expressing discourse particle *jo*. Copenhagen: The Danish Royal Society Symposium on Empirical Methods in Investigating Linguistic Perspective, November 26 – 28, 2008.
- Mayer, M. 1967. *A boy, a dog, and a frog*. New York, NY: Dial Books for Young Readers.
- Thomsen, D. B. 2012. Viet til vinkler, viernes vinkler: typisk udviklede danske børns beherskelse af synsvinkelmarkerende diskurspartikler. Kandidatspeciale. Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet.

Social syntaks: Er komplementsætninger et redskab for børn med autisme?

Det er karakteristisk for børn med autisme at have svært ved at forstå, at andre forstår situationer anderledes, end de selv gør. En delgruppe opbygger i skolealderen strategier for at beregne andres synsvinkler, og disse strategier antages af mange at være sproglige. Specifikt formodes komplementsætninger at være et praktisk format for synsvinkelrepræsentation

Ditte Boeg Thomsen, ph.d.-stipendiat ved Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Københavns Universitet



Ditte Boeg Thomsen

Vanskelige vinkler på verden

Autisme er en heterogen udviklingsforstyrrelse, der kommer til udtryk ved varierende vanskeligheder med sociale relationer, kommunikation og forestillingsevne. Disse vanskeligheder optræder på meget forskellig vis hos individer med autisme, og man taler typisk om et spektrum af beslægtede forstyrrelser: *Autism Spectrum Disorders* (herefter ASD). Børn med ASD har problemer med intuitivt at forstå, at andre har en opfattelse af verden, som kan afvige fra deres egen, og at både egne og andres opfattelser af verden er *opfattelser*, ikke verden som sådan. Typisk udviklede børn og voksne tilskriver derimod spontant mentale tilstande til sig selv og andre; dvs. de antager, at mennesker tror, synes, håber, frygter, glemmer osv., og de bruger opmærksomheden på mentale tilstande, deres mentalisering, til at forstå og forklare fænomener som misforståelser og bedrag. For børn med ASD kommer den begrænsede mentalisering både til udtryk i dagliglivet og i psykologiske test som *false belief*-opgaver, der kræver opmærksomhed på, hvad andre tror, eller

hvad man selv tidligere troede. I testene bliver en genstand fx flyttet, uden at en anden ser det, en genstand viser sig at være noget andet end det, den lignede (fx en svamp i stedet for en sten), eller en æske har et uventet indhold (fx en plastrække med fødselsdagslys). Fra omkring 4-årsalderen består typisk udviklede børn denne type test, hvorimod børn med ASD typisk fokuserer på virkeligheden og ignorerer den mentale tilstand, testen spørger til.

Med sproget som hjælp

Mange mennesker med ASD har svært ved *false belief*-opgaver hele livet, men en undergruppe bliver i skolealderen i stand til at bestå de klassiske test af mentalisering, som typisk udviklede børn altså består omkring 4-årsalderen. En udbredt hypotese er, at disse børn udvikler sproglige strategier til at løse testopgaverne. Flere studier har nemlig vist en sammenhæng mellem sproglig udvikling og *false belief*-præstationer i ASD (se fx Fischer et al. 2005 og referencerne heri). Specifikt har man været interesseret i at undersøge, om børn med ASD udnytter

komplementsætningskonstruktioner som støtte til at repræsentere og håndtere forskelle mellem mentale tilstande. Disse konstruktioner er sætninger, hvor et verbum (fx *tro, vide, lege*) tager en ledsætning (fx *det var min, jeg er dum*) som sit objekt, fx *jeg troede, det var min* og *han siger, jeg er dum*. Den indlejrede ledsætning kaldes komplementsætningen, og dens indhold bliver ikke hævdet i sig selv, men kun som indhold for sindstilstanden eller ytringsbegivenheden i den overordnede sætning. På den måde er konstruktionen et praktisk format for tale om opfattelser, som ikke behøver at svare til talerens opfattelse af virkeligheden, og man kan bruge den til at eksplicite denne kontrast og til at udpege, hvem der er ansvarlig for opfattelsen (subjektet for den overordnede sætning): *jeg spiste kagen, fordi jeg troede, [det var min], men det var hendes* eller *han siger, [jeg er dum], men det er jeg slet ikke*.

Hypotesen om, at børn med ASD bruger disse eksplicite sproglige konstruktioner som hjælp til at mentalisere, altså til at repræsentere mentale tilstande

og forklare og forudsige adfærd ud fra dem, støttes af to studier. Både Tager-Flusberg & Joseph (2005) og Lind & Bowler (2009) fandt korrelationer mellem komplementsætningsforståelse og præstationer i *false belief*-test hos børn med ASD.

Hvis der er en sådan specifik sammenhæng mellem sproglig og socialkognitiv udvikling i ASD i skolealderen, ligner det den sammenhæng, flere studier finder hos typisk udviklede børnehaverbørn i den overgangsfase, hvor de begynder at bestå eksplicitte *false belief*-test, nemlig 3-4-årsalderen. Det er også i denne alder, typisk udviklede børn i deres spontane tale begynder at bruge komplementsætninger til på varieret vis at udrede forskelle i opfattelser. Den stærkeste evidens for en kausal sammenhæng kommer fra to træningsstudier med hhv. tyske og engelske 3-årige, der begge fandt en positiv effekt af komplementsætningstræning på børns præstationer i *false belief*-test (Hale & Tager-Flusberg 2003, Lohmann & Tomasello 2003).

Behov for et træningsstudie

Siden flere studier peger på komplementsætningsformatet som et sprogligt redskab til at repræsentere mentale tilstande, er det værd at spørge, om man aktivt kan give børn med ASD støtte til at holde styr på andres opfattelser ved at lære dem denne sætningskonstruktion – eller stimulere dem til at bruge den. Når korrelationsstudierne på den ene side fandt børn med ASD, der var gode til både komplementsætninger og *false belief*-opgaver, og på den anden side børn, der havde svært ved begge dele, ser det ud til, at der er børn, der ikke af sig selv udvikler sikkerhed i forståelse af

komplementsætninger, og som derved heller ikke kan udnytte dem som repræsentationsformat. For disse børn er det muligt, at man ved at træne deres færdigheder med komplementsætninger kan styrke deres færdigheder i mentalisering.

Et træningsstudie kan med større sikkerhed end tidligere studier vise, om den formodede årsagsrelation holder, for resultaterne fra både børn med ASD og typisk udviklede må tages med forbehold. For det første er studierne af børn med ASD korrelationsstudier. De kan ikke afgøre, hvad sammenhængen mellem komplementsætningsfærdigheder og mentalisering skyldes. Det er muligt, at børn bliver bedre til at mentalisere, fordi de udnytter deres syntaktiske færdigheder, men påvirkningen kan også gå den modsatte vej – hvis børn bliver bedre til komplementsætninger, når de er opmærksomme på synsvinkler. Yderligere er det muligt, at præstationerne på begge områder ikke er direkte forbundet, men blot begge reflekterer en uundersøgt baggrundsfaktor (fx arbejdshukommelse). For det andet kan der for mange tidligere anvendte test sættes spørgsmålstegn ved, hvor rent de måler hhv. komplementsætningsbeherskelse og mentalisering, fordi de indblander komponenter fra hinanden. Lohmann & Tomasello (2003) bruger en *false belief*-opgave med komplementsætninger som komplementsætningstest ("Denne dreng tror, det er solskin, selvom det faktisk regner. Vil han tage sin regnjakke på?"), og mange *false belief*-test af mentalisering indeholder komplementsætninger ("Hvad troede du, der var i æsken, da du så den første gang?"). Mange komplementsætningstest bruger desuden potentielt vildledende billedmateriale og

problematiske præsenteringsrækkefølger.

Alt i alt udpeger tidligere studier muligheden af en årsagsforbindelse mellem komplementsætninger og mentalisering i ASD, men de er omgærdet af så meget tvivl, at man langtfra kan være sikker på, at børn med ASD vil udvikle bedre evner for at holde styr på andres synsvinkler, hvis de bliver bedre til komplementsætnings syntaks. Den mest direkte måde at undersøge dette på er gennem træningsstudier, og i efteråret 2014 vil jeg derfor udføre et træningsstudie for børn med ASD på specialskoler i København.

Et træningsstudie for børn med ASD

Træningsstudiet vil blive udført med børn i indskolingsalderen (6;0-8;11 år) der har en ASD-diagnose, nonverbal IQ inden for normalområdet og en sproglig alder på mindst 3 år. Før træning bliver børnene testet med en komplementsætningstest, *false belief*-opgaver og andre sproglige og kognitive test. Prætestene muliggør inddeling i træningsgrupper, der er matchede for komplementsætningsforståelse, mentalisering, mental alder, arbejdshukommelse og sprogligt niveau, så eventuelle forskelle mellem grupperne efter træning ikke kan tilskrives forhåndsforskelle på disse områder. Efter træning testes komplementsætningsforståelse og mentalisering med nye test i samme format som prætestene for at måle, om der er en træningseffekt, og om hver af tre typer træning i så fald styrker mentalisering lige effektivt. *False belief*-opgaverne indeholder ikke komplementsætninger, og komplementsætningstesten forudsætter ikke *false belief*-forståelse.

Træningen strækker sig over fire uger

med otte træningssessioner, og de tre betingelser er:

1. Komplementsætninger
2. Kontrasterende substantiver (kontrolbetingelse)
3. Minimalt sprog (kontrolbetingelse)

Fælles for alle træningsbetingelser er oplevelsen af situationer, der henleder opmærksomheden på mentale tilstande – ved fx at involvere bedrag og misforståelser. Forskellen på betingelserne er, hvordan disse situationer medieres sprogligt. I komplementsætningsbetingelsen omtales oplevelserne med komplementsætninger som jeg troede, [det var et æble], men nu ved vi, [det er et lys] om et stearinlys udformet som æble. Den potentielt særskilte effekt af komplementsætninger udskilles ved at sammenligne komplementsætningsbetingelsens effekt med de to kontrolbetingelsers. Kontrasterende substantiver tjekker, om det at få udpeget forskellige vinkler vha. sætninger med kontrasterende substantiver (fx det er ikke et æble, men et lys) er lige så effektivt i sig selv. Minimalt sprog tjekker, om det specifikt er det sproglige input, der er gavnligt, eller om oplevelser af situationer med bedrag og misforståelser er lige så effektive i sig selv.

Mulige frugter – og forbehold

Hvis træningsstudiet viser, at børn med ASD kan bruge komplementsætningsformatet som redskab til at holde styr på mentale tilstande, er et oplagt næste skridt at undersøge, om det kan anvendes praktisk i intervention.

Komplementsætninger behøver ikke at være et selvstændigt nyt punkt på et fyldt program for børn på specialskoler, men kan integreres i andre aktiviteter, fx de mentaliseringsøvelser, der i forvejen arbejdes med. Først er det dog vigtigt at undersøge, hvor generelle eventuelle mentaliseringsforbedringer er. Præstationer med *false belief*-opgaver antages normalt at reflektere færdigheder i dagliglivet, så testsucces afhænger af opmærksomhed på mentale tilstande også uden for testsituationen. Der er dog en risiko for, at børnene kun skulle bruge en eventuelt forbedret komplementsætningsbeherskelse som strategi i testsituationer uden at være blevet mere opmærksomme på mentale tilstande i deres dagligliv. Yderligere er det vigtigt at følge op på træningen med senere gentestning for at se, om eventuelle effekter af træning er midlertidige eller holdbare.

Opsummering

En af udfordringerne for et barn med ASD er at blive opmærksom på, at mennesker opfatter situationer forskelligt og handler ud fra, hvad de tror, frygter, husker osv., og ikke bare ud fra, hvordan verden er. Nogle børn med ASD ser ud til i skolealderen at blive bedre til at orientere sig mod andres forståelse, så de består traditionelle test af basale mentaliseringsfærdigheder. Tidligere studier sandsynliggør, at disse børn henter støtte i komplementsætningskonstruktionen, en eksplicit sproglig synsvinkelkonstruktion, hvor taleren ikke selv behøver at stå inde for indholdet af den indlejrede ledsætning. Hvis det er tilfældet, er der

en chance for, at man også kan styrke mentalisering hos den gruppe børn med ASD, der ikke af sig selv bliver gode til komplementsætningssyntaks, ved at stimulere dem til at bruge komplementsætninger i situationer med forskelle mellem mentale tilstande. Et træningsstudie vil sikrere end tidligere studier kunne afklare, om sproglig udvikling på denne vis kan påvirke socialkognitiv udvikling hos børn med ASD, og om komplementsætninger er værd at bruge i interventioner.

Referencer

- Fisher, N., Happé, F.G.E. & Dunn, J. 2005. The relationship between vocabulary, grammar, and false belief task performance in children with autistic spectrum disorders and children with moderate learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 46 (4), 409–419.
- Hale, C. M. & H. Tager-Flusberg. 2003. The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science* 6 (3), 346–359.
- Lind, S.E. & D.M. Bowler. 2009. Language and theory of mind in autism spectrum disorder: The relationship between complement syntax and false belief task performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 39 (6), 929–937.
- Lohmann, H. & M. Tomasello. 2003. The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child Development* 74 (4), 1130–1144.
- Tager-Flusberg, H. & R.M. Joseph. 2005. How language facilitates the acquisition of false beliefs in children with autism. I *Why language matters for theory of mind*, ed. J. W. Astington & J. A. Baird, 298–318. Oxford: Oxford University Press.

Specialefest på audiologopædi

Fagrådet på audiologopædi afholder specialefest d. 31. oktober 2014 kl. 16.30 i lokale 22.0.11 på KUA.

Der vil være 5-6 oplæg om spændende specialer indenfor audiologopædi. Tilmelding og anden information om specialefesten vil blandt andet blive lagt op på FUAs facebookside.

Logos-redaktionen vil gerne høre fra specialer skrivere, der har lyst til at formidle deres indsigter i kommende numre af Logos

Specialeindlæg har normalt et omfang på to bladsider, hvilket svarer til godt og vel 8000 tegn.

Send en mail med din interesselikendegivelse til logosredaktoer@fua.dk

Intervention rettet mod sproget hos børn med autisme

Sprogniveauet hos børn med autisme er afgørende for deres muligheder for udfoldelse og udvikling, og sproget er et udviklingsområde, der er meget modtageligt for intensiv intervention. Imidlertid modtager danske børn med autisme kun sjældent intensiv intervention rettet mod sproget. De intensive interventioner, der anvendes i udlandet, kan inddrages i tre tilgange, som alle er effektive og relevante, og som vi med fordel kunne indføre i Danmark. Indsætserne bør udføres i et tæt samarbejde mellem logopæder og psykologer *Cecilia Brynskov, ph.d.-studerende og videnskabelig assistent ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet, og ekstern lektor ved Audiologopædi, Københavns Universitet*

De fleste børn med autisme har forsinket og/eller afvigende sprogudvikling, men i meget forskellige grader. Børnes sprogniveau har på alle udviklingstrin stor betydning for, hvad de kan her og nu, og for, hvordan de fremover vil udvikle sig (Brynskov & Eigsti, 2010). Det skyldes både, at sproget er det mest centrale middel til kontakt mellem barnet og omverdenen, og at sprogudviklingen i høj grad påvirker andre udviklingsområder hos barnet, fx følelser, leg og skolefærdigheder. Samtidig er sproget et udviklingsområde hos børn med autisme, som ser ud til at være særligt modtageligt for intensiv intervention (Virués-Ortega, 2010).

I Danmark har vi imidlertid ikke tradition for intensive sprogindsatser til børn med autisme. De findes hist og pist, men som enkeltstående tilfælde snarere end hovedreglen. Dette billede står i skarp kontrast til situationen i udlandet, hvor intensiv intervention rettet mod sproget som regel er en helt central del af

den samlede intervention for børn med autisme.

Formålet med denne artikel er at give en introduktion til og diskussion af de tre mest anerkendte og veldokumenterede tilgange til sprogintervention for børn med autisme. Det er tilgange, der egner sig særlig godt til at igangsætte eller fremme den *tidlige* sprogudvikling, dvs. hos børn mellem 1 og 6 år, men som også er relevante for ældre børn, hvis sproglige udvikling er tilbagestående. Der er desværre forsket væsentlig mindre i, hvilke indsatser der egner sig til ældre børn og til de allermest velfungerende børn med autisme, der alene har pragmatiske vanskeligheder.

Indledningsvis er det relevant at nævne, at autismeinterventioner altid bør være bredere end en logopædiske indsats alene, fordi børn med autisme har mere omfattende vanskeligheder end de sproglige. Dette betyder imidlertid ikke, at det logopædiske ikke bør være

centrum for indsatsen. Det bør det faktisk ofte, særligt i den tidlige indsats for små børn, hvis sproglige udvikling endnu ikke rigtig er kommet i gang eller er meget tilbagestående. I disse tilfælde vil det være nødvendigt at afsætte mange timer ugentligt til træning af sproget, hvis interventionen skal gøre en forskel.

De tre overordnede tilgange til sprogintervention er beskrevet mange steder i forskningslitteraturen (se fx Paul, 2008 og Rogers, 2006), men indimellem under lidt forskellige navne. I denne artikel omtales de som den *didaktiske tilgang*, den *naturalistiske tilgang* og den *udviklingspragmatiske tilgang*.

Den didaktiske tilgang

Den didaktiske tilgang er den ældste og internationalt set mest udbredte tilgang. Det er en adfærdsanalytisk tilgang (på engelsk: Applied Behavior Analysis, ABA) der baserer sig på traditionel indlæringsteori, og involverer indlæringsteknikken operant betingning, hvor



Cecilia Brynskov

barnet belønnes for at udføre en ønsket adfærd, fx at imitere en sproglyd. På den måde optimeres sandsynligheden for, at barnet vil gentage adfærden. Der anvendes desuden indlæringsteknikker som *shaping*, *prompting* og kædning, der alle er med til at indlære og forme ny adfærd hos barnet som responser på den voksnes – nøje planlagte – forudgående påvirkning. De fleste didaktiske indsatser starter med at arbejde på at etablere de helt basale forudsætninger for sprogtilgængelsen, såsom øjenkontakt og imitation. Herefter læres barnet at imitere sproglyde – for nogle børn som en slags kontrolleret pludrestadie – og at forstå og senere producere små ord. Sprogtilgængelsen bygges så vidt muligt op parallelt med, hvordan den normale sprogudvikling foregår.

Den didaktiske tilgang har vist sig særlig effektiv ift. at etablere sprog hos små børn, der ikke selv har formået at påbegynde en egentlig sprogudvikling, og til at forme den tidlige sprogudvikling. En af tilgangens store forcer er netop den omfattende dokumentation for effekten. Derudover er teknikkerne relativt lette at lære, og der findes adskillige (engelsksprogede) manualer med konkrete programmer, ligesom der på verdensplan er relativt let adgang til oplæring og supervision i metoden, fordi der er ABA-certificerede fagpersoner i omkring 50 lande i verden, flest i USA, England, Irland og Australien. Tilgangen har imidlertid også nogle ulemper. Det nøje tilrettelagte læringsmiljø kan gøre det svært for nogle børn at overføre det lærte til andre situationer, ligesom den stramme voksenstyring i værste fald kan medføre, at barnet vænner sig til at være passivt modtagende frem for spontant

og aktivt. Der er måder at mindske disse ulemper på, bl.a. gennem planlagt generalisering og konkret arbejde med spontanitet og initiativ, men det er forskelligt, hvor meget disse elementer fylder i de konkrete indsatser. De fleste ABA-programmer anvender dog en blanding af didaktiske og naturalistiske metoder.

Den naturalistiske tilgang

Ligesom den didaktiske er den naturalistiske tilgang baseret på adfærdsanalytiske principper og indlæringsteori, men tilgangen er yngre, udviklet som følge af erkendelsen af de ovennævnte begrænsninger ved den didaktiske tilgang. Tilgangen praktiseres i adskillige metodevarianter, bl.a. *Incidental Teaching*, *Natural Environment Teaching* og *Pivotal Response Training*. Fælles for dem alle er, at indlæringen foregår i naturlige omgivelser, dvs. blandt andre børn og voksne, og i alle tænkelige hverdagssituationer. Det betyder dog ikke, at læringsmiljøet ikke er tilrettelagt. Det vil det ofte være, men blot på en måde, hvor det optimerer sandsynligheden for, at der opstår spontane læringsmuligheder i det naturlige miljø. Fx kan den voksne placere en ønsket genstand lidt uden for barnets rækkevidde, sådan at barnet er nødt til at bede den voksne om den. Materialerne, der anvendes i disse tilgange, er derfor i højere grad udvalgt ud fra, hvad barnet interesserer sig for og er motiveret til at kommunikere om.

Det er en af tilgangens styrker, at der tages udgangspunkt i barnets indre motivation – frem for som den didaktiske primært at anvende ydre motivation – fordi det til en vis grad flytter styringen og initiativet over til barnet, der derved bliver mere selvstændigt.

Denne styrke kan imidlertid også være en svaghed, idet nogle børn med autisme har meget begrænset motivation, eller primært motivation, som det kan være mindre hensigtsmæssigt at anvende som udviklingsmæssige byggesten, fx at løbe i cirkler på gulvet eller at åbne den samme køkkenlåge igen og igen. En anden klar styrke ved tilgangen er det naturlige læringsmiljø, fordi det gør generaliseringen af det indlærte lettere og mere effektivt. Tilgangen er desuden veletableret og veludforsket, og der er en del dokumentation for dens effekt. Imidlertid er de naturalistiske metoder lidt sværere at lære end de didaktiske, og der er langt færre manualer. Det store antal af ABA-certificerede fagpersoner gør dog, at der er relativt god adgang til personbåret oplæring og supervision.

Den udviklingspragmatiske tilgang

Den udviklingspragmatiske tilgang bygger på viden fra to forskningsområder, dels om den normale sprogudvikling og dens fundering i social-pragmatik, dels om de tidlige afvigelser, der ses ved autisme: den nedsatte sociale orientering og følelsesmæssige kontakt. Fokus for interventionen er i første omgang at etablere kontakt på en måde, hvor barnets engagement og initiativ styrkes, og hvor barnet får en fornemmelse af, at det kan kommunikere og forårsage noget, allerede inden det kan anvende lyde og ord. Dette søges bl.a. gjort ved at følge barnets initiativer og imitere barnet, og senere ved fx at lade barnet vælge mellem to aktiviteter (valgt af den voksne) frem for blot at sætte det i gang med én bestemt voksenvalgt aktivitet. Den udviklingspragmatiske tilgang anvender også i en vis udstrækning

adfærdsanalytiske teknikker, fx belønning og *shaping*.

En af de store fordele ved den udviklingspragmatiske tilgang er, at den i så udstrakt grad bygger på barnets eget initiativ. Det gør, at interventionen automatisk er motiverende for barnet, og at barnet ideelt set bliver mindre passivt. Som ved den naturalistiske tilgang kan det omvendt indvendes, at dette kræver, at barnet i forvejen har en del konstruktivt initiativ, og det er langt fra tilfældet for alle børn med autisme. Tilgangen er den nyeste af de tre, og først i løbet af det seneste årti er der kommet begyndende dokumentation for effekten. Til gengæld ser resultaterne fra de effektundersøgelser, der findes, lovende ud, særligt for det interventionsprogram, der hedder *Early Start Denver Model* (ESDM). Der er dog endnu kun få manualer, ligesom der kun er få fagpersoner, der praktiserer metoderne og kan oplære og supervisere andre. Samtidig er metoderne endnu mere komplicerede for fagfolk at tilegne sig end de metoder, der falder ind under de to førstnævnte tilgange.

Den danske situation

Fælles for alle tre tilgange er, at de praktiseres med høj intensitet, og at de derfor er ressourcekrævende. Deres forskellige fordele og ulemper gør, at de er velegnede til forskellige børn og på forskellige tidspunkter i børnenes udviklingsforløb. Optimalt set burde Danmark have fagfolk, såvel logopæder som psykologer,

der var oplært inden for de tre tilgange. På nuværende tidspunkt findes der i Danmark en vis gruppe børn, der modtager ABA-intervention, og disse børn får i forskellig udstrækning intensive sprogindsatser. Imidlertid er der endnu ikke en eneste ABA-supervisor i Danmark, der er certificeret efter den internationale ordning, som sikrer, at den ABA, der praktiseres, lever op til de standarder, der er beskrevet og undersøgt i forskningslitteraturen. Der er ingen tvivl om, at nogle af de danske ABA-supervisorer er dygtige, men der er et stort behov for opkvalificering, hvis Danmark skal siges at have kvalificerede ABA-indsatser. I Danmark har vi slet ingen egentlige udviklingspragmatiske interventionsprogrammer – endnu.

Tæt samarbejde mellem logopæder og psykologer

For logopæder, der er vant til at arbejde med børn *uden* autisme, vil det være en udfordring at skulle udføre eller supervisere intensive indsatser for børn med autisme, som udover de sproglige og kommunikative vanskeligheder også har forsinkelser og afvigelser, når det gælder de sociale forudsætninger for sprogtilegnelsen, fx øjenkontakt, imitation og delt opmærksomhed. Det vil også være en udfordring, at børnene med autisme i mindre grad er motiverede for at rette opmærksomheden mod og lære af en voksen. Fordi der hos børn med autisme er så mange "barrierer" for den intensive sprogindsats, er det ikke ligetil for en

logopæd at gå i gang, og det er formentlig en medvirkende forklaring på, at vi har så få intensive sprogindsatser i Danmark. Derfor er det vigtigt, at de talesproglige indsatser tilrettelægges i samarbejde mellem logopæder og psykologer.

Der er dog ingen tvivl om, at det vil kræve andet og mere, end at logopæder og psykologer arbejder sammen. Der er brug for en faglig saltvandsindsprøjtning, og den må nødvendigvis komme fra udlandet, hvor ekspertisen allerede findes. Og så er vi tilbage ved det svære ressourcespørgsmål, nemlig om kommunerne vil prioritere området økonomisk. Hvis man læser forskningslitteraturen, burde spørgsmålet snarere være, om de har råd til at lade være.

Referencer

- Brynskov, C. & Eigsti, I.-M. (2010). Det tidlige sprog hos børn med autisme – en afgørende udviklingsfaktor. *Psyke & Logos*, 31(2), 443-460.
- Paul, R. (2008). Interventions to improve communication in autism. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 17(4), 835-856.
- Rogers, S.J. (2006). "Evidence-Based Interventions for Language Development in Young Children with Autism", in T. Charman & W. Stone (Eds.): *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention*, pp. 143-179, The Guilford Press, New York.
- Virués-Ortega, J. (2010): Applied behavior analytic intervention for autism in early childhood: meta-analysis, meta-regression and dose-response meta-analysis of multiple outcomes. *Clinical Psychology Review*, 30(4), 387-399.

Med øje for social blikretning

Her præsenteres erfaringer fra en fordybelsespraktik med undervisning i pragmatiske færdigheder for et barn med autisme

Merete Elisabeth Schultz, kandidatstuderende på audiologopædi, Københavns Universitet



Merete Elisabeth Schultz

Social blikretning

De fleste af os har vist prøvet i en samtale at blive forstyrret af, at lytteren pludselig kigger væk fra os og fastholder blikket på noget andet. Vi stopper instinktivt vores talestrøm og kigger samme sted hen som lytteren. Denne hurtige udveksling foregår automatisk og nonverbal, og vi formår på den måde at have fælles opmærksomhed, *social blikretning*, på det tredje. *Social blikretning* er vældigt vigtig, da denne mekanisme gør det muligt at danne hypoteser om andre menneskers intentioner og tanker bare ved at betragte deres ansigtsudtryk og følge deres blikretning. *Interaktionen* bundet i social viden og pragmatiske færdigheder, som vi har tilegnet os fra spædbarnsalderen (Dratsch et al., 2012).

Med øje for de grundlæggende sociale egenskaber, der ligger i *social blikretning*, kan det være relevant at kigge på mennesker med begrænsede socialiseringssevner, som f.eks. personer med autisme. Identifikationen af *social blikretning* og dens betydning, kan være vanskelig for denne gruppe af mennesker. Man kan sige, at øjnene ikke kan videresende informationer til hjernen om andres mulige tanker og intentioner (Winner, 2013).

Netop dette blev omdrejningspunktet for mit fordybelsespraktikforløb på

Søgårdsskolen i Gentofte i efteråret 2013.

Praktikken

Søgårdsskolen er en specialfolkeskole for børn med særlige behov. Målgruppen er børn med overvejende generelle indlæringsvanskeligheder, eksempelvis børn med Downs syndrom, eller vanskeligheder inden for autismspektret. Min praktikvejleder var audiologopæd Lone Gregor Christensen, som har arbejdet på skolen i 5 år.

På Søgårdsskolen fulgte jeg en nystartet klasse i indskolingen, hvor Lone interagerede med de fem elever enkeltvis og lavede observationer af dem i klassen. Herved fik vi en fornemmelse af børnenes grundlæggende forudsætninger for kommunikation og sprog.

I observationer af børnene fik jeg særligt øje på deres pragmatiske vanskeligheder. Jeg så, hvordan alle eleverne i klassen havde vanskeligt ved at følge Lones blikretning til en nøgleringsbamse, der hang på væggen. Hun måtte derfor henlede deres opmærksomhed på bamsen med enten udpegning eller benævnelse.

Fokus og formål med praktikken

Blandt indskolingsbørnene var "Albert" på 8 år med autisme. Han var bemærkelsesværdig i sin kommunikation med voksne og børn, og jeg fandt bl.a. hans

anvendelse af *social blikretning* spændende. Han brugte den i kort kontakt til afklaring og indhentning af information om fælles tredje. Men han "så igennem mig" ved direkte henvendelse.

Med udgangspunkt i Alberts bemærkelsesværdige *social blikretning* ville jeg i praktikken fokusere på, om man kan lære børn med pragmatiske vanskeligheder at forstå intentionen bag en blikretning. Hvis dette var muligt, kunne Albert få et konkret redskab til at danne hypoteser om andres intentioner og dermed få bedre mulighed for at indgå i sociale relationer.

At tænke med øjnene

Interventionen måtte være konkret, så Albert havde mulighed for at forstå den. På baggrund af Winner (2013) valgte jeg at opdele undervisningen i fem trin. Formålet med trinnene er at lære eleverne at forstå blikretningens sammenhæng med andres tanker.

1) Nøgleordet er: "Øjne er som pile"

Da mange børn med autisme har svært ved øjenkontakt (Dratsch et al., 2012), forsøgte jeg med Winners første trin at få Albert til at observere *øjnene* og identificere, at de kan pege til siden, op og ned. Her arbejdede vi først med tegnede øjne.

Efterfølgende arbejdede vi med at

identificere, hvorhen den andens øjne pegede. Vi brugte vores øjne som pile. Herefter inddrog jeg Lones øjne, men Lone "snød" og kiggede skråt ud til siden. Dette fik Albert til med det samme at kigge væk. Derfor var jeg nødt til at gå tilbage til at tegne øjne på papiret og fastslå, at øjne naturligvis også kan pege skråt.

Alberts reaktion overraskede mig, men tilbageslaget lærte mig at være mere forudseende, så chancerne for Alberts succes blev bedre, og han kunne bibeholde motivationen gennem interventionsforløbet. Jeg blev også opmærksom på, at det er nødvendigt at kunne retningsbestemme og anvende udpegninger for overhovedet at kunne lære det første trin i Winners intervention.

2) Udpegning af objekter med øjnene

På dette trin skal det slås fast, at øjnene kigger på noget. Jeg havde troet, at vi kunne udpege objekter i rummet med øjnene allerede på nuværende tidspunkt, men det var for svært. Albert troede nemlig stadig, at vi skulle bruge øjnene som pile og gætte, om de pegede op eller ned. Derfor kunne Lone hurtigt se, at der i stedet skulle identificeres målobjekter tæt på os, f.eks. to dyr på bordet. Her kunne Albert uden fejl identificere, hvilket af de to dyr jeg kiggede på. Nu blev interaktionen en gætteleg, som han holdt meget af, og som jeg herefter brugte som rød tråd i interventionen.

Lone og jeg erfarede altså, at undervisningen måtte konkretiseres og fininddeles mere end først antaget.

3) Sammenkædning

- at kunne se hvad den anden tænker på
Formålet med dette trin er at få

forståelse af, at der er en mening med, hvad man kigger på.

Alberts udmærkede udpegningsevner var her bemærkelsesværdige. Når attraktive valgmuligheder blev præsenteret parvis - riskiks og rosiner eller legetøj og instrumenter - anvendte han de udpegningsstrategier, han i forvejen kender, som f.eks. fingerudpegning. Men på dette trin i interventionen var det stadig kun øjnene, der skulle fortælle, hvad der blev tænkt på, og altså oversætte blikretning til en tanke i gættelegen. Derfor anvendte jeg sætningen: "du kigger på (rosinerne) derfor kunne du godt tænke dig (rosinerne)". Sætningen skulle tydeliggøre, at det man kigger på, er, hvad man kunne tænke sig at spise eller lege med, og dermed er der også en mening med, hvad man kigger på.

Denne del ville jeg gerne have brugt mere tid på sammen med Albert, for at gøre meningen med, at vi kigger på noget bestemt, tydelig for ham. Det kan jo være, at vi kigger på uret for at finde ud af, hvad klokken er, og ikke fordi vi kunne tænke os uret.

4) Overføring

Det sidste element, jeg nåede i undervisningsforløbet, var overføringen. Her afprøvede Albert strategien på andre end mig, så det kunne tydeliggøres, at andre mennesker også har tanker og intentioner, og at man kan aflæse dem ved at følge deres blik.

Albert valgte to stykker legetøj, og vi bad to forsøgspersoner (som jeg havde instrueret i forvejen) om at deltage i gættelegen. De to forsøgspersoner fulgte "reglerne", og afveg ikke ved at kigge på andre ting. Albert gættede hver gang, hvad de tænkte på. Men

havde de kigget på andre genstande end de to valgte, er det ikke sikkert, at han havde haft samme grad af succes.

5) Taler kontra lytters perspektiv

Jeg nåede ikke at arbejde med Winners sidste trin, nemlig taleren kontra lytterens perspektiv. Lytteren kigger på og afviger ikke fra talerens ansigt i en samtale, mens talerens øjne kan flakke og kigge i mange forskellige retninger. Alberts lærere blev opfordret til arbejde med dette, men også med trin tre og fire.

Nye øjne på undervisningsindhold

Ud fra de fuldførte trin viste Albert formåen til at danne hypoteser om og fortælle, hvad en anden tænkte på. Det kan altså konkluderes, at han har forståelse for social blikretning i en rammesat leg.

Efter mit praktikforløb fik jeg tilbagemeldinger fra Lone om, at Albert havde "undervist" sin lærer i social blikretning. Han kunne delagtiggøre og instruere hende i metoden, hvilket viser, at han overfører den.

Winners ret abstrakte trin med udvikling af social blikretning, fik Lone og jeg gjort til noget konkret og brugbart, som i dette tilfælde havde en effekt.

mereteelizabeth@hotmail.com

Referencer

- Dratsch, T., Schwartz, C., Yanev, K., Schilbach, L., Vogeley, K., & Bente, G. (2012). Getting a Grip on Social Gaze: Control over Others' Gaze Helps Gaze detection in High-Functioning Autism. *J Autism Dev. Disord.*, 43, 286-300.
- Winner, M.C. (2013). *Social tænkning. At lære børn og unge med socialkognitive vanskeligheder at agere socialt*. Forfatteren og Forlaget Pressto ApS.

Hvordan smartphones og andre teknologiske "gadgets" bliver hjælpemidler til mennesker med autismespektrumforstyrrelser

Mobiltelefoner, smartphones og tablets er avancerede former for gadgets, og er fænomener som bærere af mobile kognitive støttesystemer. Det er ikke enheden i sig selv, der er det mobile kognitive system, det er sådan set bare et stykke avanceret teknologi. Potentialet er i softwaren og i det øvrige indhold, man kan lægge på enheden

Mikala Lousdal Liemann, lærer og Cand. Pæd. Psyk



Mikala Lousdal Liemann

Kognitive støttesystemer

Kognition betyder tankemæssig, og støttesystem betyder en form for struktureret og planlagt støtte til en given opgave. Kognitive støttesystemer er struktureret støtte, strategier som individet aktivt skal huske at bruge, når vedkommende skal løse en opgave, eller står i en given situation.

Kognitive støttesystemer er en række meget brugte metoder indenfor blandt andet autisme-verdenen. Her er disse systemer rettet mod de særlige problematikker, der knytter sig til det biologiske, neurologiske handicap. Nogle af de kendteste vil være diverse piktogramsystemer, sociale historier, tegneseriesamtaler, KAT-kasse-elementer, scripts, forskellige time-, dags- og ugeskemaer, kalendere med videre, eventuelt kombineret med alarmure.

Mennesker med autismespektrumforstyrrelser (ASF) har blandt andet det til fælles, at de har problemer med de eksekutive styresystemer. Det vil sige de neurologiske funktioner, som styres

af frontallapperne. Disse funktioner medvirker til, at mentale processer bliver målrettede og problemløsende, de har betydning for evnen til at ignorere eller kontrollere uvedkommende stimuli og har indflydelse på evnen til at kunne fastholde en plan i tid og rum. Ligeledes er dele af hukommelsen styret af frontallapperne.

Kognitive støttesystemer bør tage udgangspunkt i og forsøge at kompensere for svækkelserne i de eksekutive funktioner. Støttesystemerne skal generere overskud. Mennesker med ASF har brug for dette overskud for at kunne kompensere for og leve med de øvrige vanskeligheder, som de slås med, og som optræder år ud og år ind... 24 timer i døgn.

Når man arbejder med støttesystemer, er det afgørende, at man løbende tilpasser systemerne til den enkelte, og sørger for at systemerne til enhver tid matcher menneskets behov.

Det er de ansvarlige professionelle omkring det enkelte menneske (måske

i samarbejde med forældre eller andre familiemedlemmer), som til en start, skal udarbejde de støttesystemer, der kan udvikle sig sammen med brugeren, og som i videst muligt omfang skal sørge for, at de valgte hjælpemidler altid er socialt acceptable.

Støttesystemer

- Skal tilpasses den enkelte
- Skal udvikles med den enkelte
- Skal selvstændiggøre
- Bør være "socialt acceptable" i så høj grad, som muligt
- Bør kunne bruges "alle" steder eller være mobile

Ethvert støttesystem som kan oversættes til noget digitalt kan bæres af en smartphone. Niveaue, det visuelle, det auditive, det skriftlige kan tilpasses fuldstændigt til den enkelte. Det er kun fantasien og dygtigheden hos de, der udformer støttesystemet, der sætter grænserne.

Mange af de apps, som vi kender i dag, takket være smartphones-markedet, er i

princippet kognitive støttesystemer, og mange af dem kan bruges direkte, uden tilpasning.

Hvad skal der til, for at en smartphone bliver et hjælpemiddel

Når smartphone-modellen er valgt, og enheden anskaffet, kommer de virkelige udfordringer.

Hvordan tilpasser man enheden, så den ikke bare er bærer af forskellige kognitive støttesystemer, men er lige netop dét hjælpemiddel, som den enkelte har så stort behov for?

Oplæring i at anvende en smartphone kræver meget, både af brugeren og vejlederen. Vejlederen kan være forældre, pædagoger, lærere, psykologer med flere, fuldstændig som hvis man skal bruge andre hjælpemidler. Det nytter ikke at give blinde en stok, eller døve et høreapparat, hvis man ikke fortæller dem, hvordan de skal bruge dem. En smartphone i sig selv er *ikke* et hjælpemiddel for de fleste. Når man arbejder med mennesker med ASF, er det særlig vigtigt, at den enkelte er motiveret og kan se meningen med at bruge systemet. Man kan til enhver tid trække hesten til truget, men at få den til at drikke kan være en ganske anden sag.

Vejlederen skal have stor viden om autismespektrumforstyrrelser og desuden flair for IT. Som vejleder skal man afsætte ekstra tid samt være villig til at opfinde, regulere og ændre på de støttesystemer, som lægges på smartphonen. Det er vigtigt at gøre sig klart, at det er støttesystemet, der skal passes til brugeren og ikke brugeren, der skal lave om på sig selv

for at kunne bruge støttesystemet.

Vejlederen skal kunne identificere både udfordringer og styrker hos den enkelte og ud fra denne viden lave og/eller finde netop de systemer, der duer. Denne proces tager tid, især i begyndelsen.

Hvis støttesystemet, mod forventning, viser sig ikke at give den støtte, man har håbet på... eller hvis brugeren ikke tager hjælpen til sig, er det støttesystemet, som ikke er godt nok, og vejlederen må forsøge igen. Man bør kalkulere med, at der går tid fra et støttesystem bliver præsenteret, og til det er aktivt i brugerens bevidsthed, og dermed en del af vedkommendes kompenserende kompetencer.

Enheder og styresystemer

Det er vigtigt at tage højde for at den valgte gadget, i sig selv, appellerer til brugeren.

Udviklingen på hardware-området går lynende hurtigt. Det betyder, at enheder og styresystemer hurtigt bliver forældede med manglende opdateringer til følge, ligesom flottere og mere spændende modeller kommer på markedet.

Derimod er det IKKE vigtigt om en smartphone er f.eks. en iPhone, en enhed med Windows 7 eller med Android. De fleste smartphones kan stort set det samme. Der kan være nogle, som intuitivt hælder mere til det ene eller det andet, men i princippet er det ikke væsentligt... Det, der *er* væsentligt, er tilpasningen og oplæringen til den enkelte bruger.

Som det er sagt af en bruger:

"Jeg skal ud at vælge/finde den enhed, som fremover skal blive min bedste ven".

- *Min smartphone skal være lækker*
- *Min smartphone skal føles rar i lommen*
- *Min smartphone skal bruge det*

styresystem, som jeg synes, er det bedste

- *Indtastning skal være nemt og foregå i det tempo, som passer mig*
- *De funktionaliteter, jeg har brug for, skal være der og være let tilgængelige*
- *Jeg har ikke brug for en masse fancy ting, som ikke siger mig noget, eller som ikke har en funktion for mig*

Velegnede og indbyggede støttfunktioner

Med øje for de vanskeligheder, som mennesker med ASF har, er det mest logisk at tage udgangspunkt i det, som i pædagogiske kredse kaldes Struktur... med stort S. Struktur er et kodeord, et løsen, når man taler om kompenserende ASF-pædagogik. Tit hører man, at han/hun bare skal have noget struktur...

Kalenderdelen er da også et godt sted at begynde.

- Kalendere kan oprettes både på en smartphone og på en computer. Kalendere kan deles og kan synkroniseres, enten via internettet eller på anden vis. I kalendere kan man oprette aftaler, dagsprogram, alarmer med videre. Det er godt at bruge notefeltet til at specificere og detaljeplanlægge. Det er muligt at give forskellige rettigheder til en kalender, således kan en vejleder være "sekretær", eller invitere til forskellige aktiviteter.
- Opgaver kan bruges i situationer, hvor et gøremål strækker sig over et længere tidsforløb end blot et par timer eller en dag (som ellers ville være noteret i kalender). Opgaver kan uddelegeres og opgaver kan bruges til at sende alarmer ud ved diverse deadlines. Opgaver kan bruges som tjeklister, og

de enkelte emner kan ”streges”, efterhånden som de er fuldførte.

- Noter er som regel et lille huskeprogram, som kun er på den personlige enhed, og som ikke synkroniseres. Noter kan bruges til at huske diverse små ting. Der findes mange forskellige typer af noteapplikationer.
- OneNote eller andre større noteprogrammer kan synkroniseres med computeren og kan bruges, hvor der er mere komplekse ting, som skal huskes eller bruges andre steder. Her kan screen-shots af internetsider eksempelvis gemmes, eller der kan indtales lydnoter.
- Kontorprogrammer og lydafspilningsprogrammer håndterer diverse filformater og kan dermed bruges til at ”afspille” f.eks. sociale historier såvel visuelt som auditivt. Afslappende lydfiler med musik eller tale kan være aktuelle, når det er svært at finde ro.
- Kamera til brug for dokumentation på ting, som man gerne vil have hjælp til, eller som man skal huske at spørge om. Kameraet kan bruges til at memorere ting, man ser på en tavle i en undervisningssituation, et opslag

på f.eks. biblioteket, eller til at vise, hvordan der skal se ud, når man skal trykke på knappen for stoppested, når man kører i bus.

- GPS/kort – til ruteplanlægning og stemmestyret guidning, såvel på gåben som på cykel eller i bil. Ligeledes kan man bruge kortmaterialerne, hvis man er faret vild.

Hertil kommer diverse apps så som indkøbsprogrammer, diverse alarmsystemer, hjælp til fysisk træning, træning af kognitive funktioner, ordbøger... listen er uendelig.

Selv de mange underholdningsmuligheder, en smartphone indeholder, kan være en hjælp og kan give mening for mennesker, for hvem ustrukturerede pauser er hæslige. Et lille spil kan være den udvej, der gør, at man kan udholde ventetid, køen i supermarkedet og så videre.

Det er i antallet af funktioner, man kan individualisere og sørge for, at brugeren har de funktioner, der er behov for. Det er vigtigt at sørge for, at der ikke bliver tale om ”overkill” – altså at hjælpen ikke

bliver så omfangsrig og så avanceret, at det bliver besværligt at finde det rigtige støttesystem, og brugeren opgiver på forhånd.

Næste skridt må være individuelle apps. Altså Apps, der er lavet og udformet individuelt. Apps, som kan laves på bestilling. Digitaliserede støttesystemer, som gør det muligt at få den behøvede hjælp til de hverdagssituationer, som også er en del af den tid, den kontekst og det samfund, vi lever i.

Mikala Lousdal Liemann har i knapt 20 år arbejdet primært med mennesker ramt af ASF og/eller ADHD. Mikala har brugt digitale støttesystemer i sit arbejde, helt fra starten, da teknologien blev økonomisk tilgængelig for almindelige mennesker. Mikala har bl.a. været primus motor i et projekt via Servicestyrelsen om ”Smartphones til børn og unge med ASF” i Ballerup og Solrød kommuner. Mikala har sin egen psykologvirksomhed, LIMBIS. Se evt. www.limbis.dk mikala@limbis.dk

CPLOL – et audiologopædisk fællesskab

Med en delegeret i CPLOL fra FUA vil vi med denne artikel gøre vores læsere lidt klogere på foreningen og hvad den er til for

Maria Rønlev, delegeret i CPLOL og cand. mag. stud. i audiologopædi ved Syddansk Universitet

Tilbage i 2010 blev FUA tilbudt en plads i den europæiske logopædiforening CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'UE) af Audiologopædisk forening (ALF), som er betalende medlemmer og har været med til at starte foreningen. CPLOL har eksisteret i lige over 25 år (de havde jubilæum sidste år) og er oprindeligt stiftet på initiativ af den franske logopædiforening.

Danmark var med ved CPLOLs stiftelse og underskrev således forfatningen ved repræsentation af to foreninger, nemlig *Dansk Selskab for Logopædi og Foniatri* og *Audiologopædisk Forening*. Året efter samledes 12 lande repræsenteret af deres respektive logopædiske foreninger og herefter fandt CPLOL sin faste rytme med løbende optagelse af medlemslande, afholdelse af kongresser og generalforsamlinger.

Hvert medlemsland har ret til to delegerede til arbejdet i CPLOL. Tidligere har disse to begge været fra ALF, men siden 2011 har ALF udlånt en plads til FUA. Det er således undertegnede, der er FUAs repræsentant og har været det ved samlet set fem møder.

De delegerede i CPLOL mødes to gange om året med et møde i maj og et i oktober. CPLOL er organiseret med en bestyrelse

(*Executive Committee*), der består af en præsident, en generalsekretær og fire vicepræsidenter, som er formand for hver deres kommission. Disse kommissioner er *Professional Practice, Education, Recognition* og *Scientific Congress*. I de to førstnævnte er de delegerede fordelt i arbejdsgrupper. Der sidder en delegeret fra hvert land i hver af disse to. Jeg har siden min ankomst til CPLOL siddet i *Education*, mens ALFs repræsentant (næstformand Mette Thomsen) sidder i *Professional Practice*.

Undertegnede har siddet i to arbejdsgrupper i CPLOL. Først i en gruppe, der blev kaldt *Specialization*, som udarbejdede anbefalinger til specialiseringsuddannelsers udformning. Disse anbefalinger inkluderer længde af uddannelsen, antal ECTS point, vægtning af klinisk og teoretisk viden m.m. Da dette arbejde var afsluttet var det tid til at fordele sig i nye arbejdsgrupper. Her kom jeg med i den permanente arbejdsgruppe *Statistics*, som udsender en undersøgelse hvert andet år til alle medlemslande. Denne undersøgelse har til formål at klarlægge udviklingen på de audiologopædiske uddannelsesinstitutioner og niveauet på disse. I *Statistics* går arbejdet således med at udforme en undersøgelse, udsende denne med deadline til alle medlemslande, analysere data og til sidst præsentere dette for alle delegerede ved

et møde samt for øvrige interesserede på hjemmesiden. Møderne består i at blive orienteret om, hvad der foregår i den audiologopædiske verden rundt omkring i Europa. Udover projekterne i arbejdsgrupperne, som har til formål at skabe europæiske standarder, foregår der et stort stykke arbejde ift. anerkendelse af vores profession.

Man mærker et stærkt audiologopædisk fællesskab i CPLOL, idet vi står sammen, og alle er enige om, at vi repræsenterer et yderst vigtigt erhverv.

Seneste møde var i maj og blev afholdt på Malta. Under dette var der både sædvanligt møde med en række informationer fra *Executive Committee* til alle og arbejde i kommissionerne, men også ekstraordinær generalforsamling, da der skulle stemmes om en række punkter. Der vil blive bragt et referat af mødet i næste udgave af *Dansk Audiologopædi*. Næste møde i CPLOL vil foregå i München til oktober.

Spørgsmål vedrørende CPLOL kan rettes til forfatteren på fua@fua.dk
For yderligere informationer henvises til CPLOLs hjemmeside www.cplol.eu
For referater af møder i CPLOL o.l. henvises til ALFs hjemmeside <http://www.alf.dk/CPLOL.135.aspx>

Melodisk Intonationsterapi i praksis

I hvilket omfang kan de pårørende til en person med svær afasi arbejde med melodisk intonationsterapi i praksis?

Karen Kaiser-Fogedby, BA Musikterapi, cand. mag. Audiologopædi



Karen Kaiser-Fogedby

I forbindelse med en logopædisk fordybelsespraktik, havde jeg fire gange ugentligt af én times varighed arbejdet med en 73-årig mand med svært ikke-flydende afasi (WAB afasikvotient 24,8), med henblik på at afprøve den logopædiske træningsmetode *melodisk intonationsterapi* (MIT). Ved slutningen af praktikforløbet forelagde manden og hans hustru et ønske om at fortsætte træningen med MIT, og i den forbindelse foreslog parret, at træningen kunne varetages dels af hustruen, dels af en veninde af familien.

Anmodningen fra parret rejste mit specialespørgsmål og de problemstillinger, der knytter sig hertil. For er det overhovedet godt at sætte pårørende til at agere logopædiske trænere, og hvilken betydning har det for personen med afasi og den pårørendes relation? Er pårørende i stand til at administrere en logopædisk træningsmetode? Og egner MIT sig til denne træningsmetode?

Baggrund

I et nyligt cochrane review omhandlende vurderingen af effekten af logopædisk intervention ved afasi efter apopleksi konkluderes det blandt andet, at der blot sås en lille indikation på en forskel ved effekt i forhold til, om logopædisk træning blev varetaget af en logopæd eller

pårørende/volontør (Brady et al., 2012). I en artikel bragt i et logopædisk tidsskrift problematiseres dette, idet der peges på, at *"the use of volunteers in aphasia therapy has always been controversial"* (Lalor & Yiu, 1997). Den daværende forskning på det pågældende tidspunkt, hvor artiklen blev skrevet, viste, at der ikke var forskel på effekten af, om det var en oplært pårørende/volontør eller logopæd, og hertil udtrykte forfatterne stor bekymring for, at dette ville være incitament for den sundhedsfaglige administration til at skære ned i tildeling af logopædisk genoptræning.

I dag præges sundhedsvæsenet af samfundsøkonomiske begrænsninger, og i en MTV-rapport omhandlende hjerneskade-rehabilitering konkluderes det blandt andet, at man i højere grad bør involvere den hjerneskadede samt pårørende i genoptræningen, end man tidligere har gjort (Sundhedsstyrelsen, 2011 p. 206). Et andet kontroversielt aspekt, den logopædiske artikel belyste, var, hvorvidt det fra et fagligt perspektiv ville være etisk forsvarligt at sætte pårørende til at træne med personer med afasi.

Jeg valgte imidlertid at følge parrets anmodning. Mit speciale søgte ikke at besvare, hvad der var interventionseffekten af MIT, men snarere belyse om det kunne lade sig gøre på en hensigtsmæssig måde at sætte pårørende til at træne

med MIT-metoden ved en person med svær afasi.

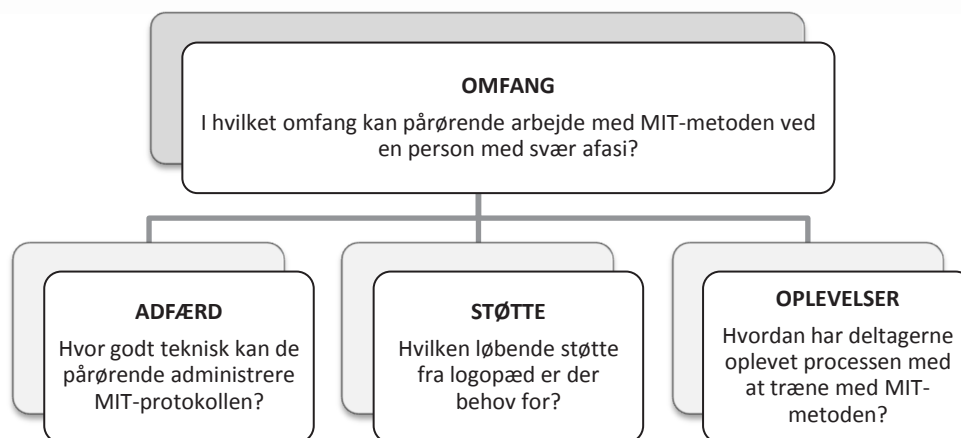
Systematisk litteratursøgning

For at kunne frembringe teoretisk baggrundsviden for min empiriske undersøgelse foretog jeg en systematisk litteratursøgning i forhold til inddragelse af pårørende og volontører i logopædisk intervention. Samlet set forekom der ikke meget viden om dette emne, idet jeg gennem min fremgangsmåde for litteraturundersøgelsen kun var i stand til at identificere fem studier spændende over næsten 30 år (fra 1979 til 2007) hvor pårørende/volontører aktivt administrerede logopædisk intervention ved personer med afasi.

De anvendte træningsmetoder i de fem studier varierede, men fælles for tre af dem var, at de var eksplicite i deres udførelse samt bestående af en specifik protokol. Jeg opstillede tre forskningsspørgsmål, som jeg søgte at få svar på i de fem studier.

Svar på disse spørgsmål viste for det første, at ingen af studierne tog højde for *treatment fidelity* (1), og det var varierende i hvilken grad, man i studiet havde undersøgt, hvordan den pågældende behandling blev implementeret og administreret af de pårørende/volontører.

For det andet viste min gennemgang, at der var stor variation i omfanget af støtte,



Figur 1. Udfoldelse af specialets problemformulering

der blev givet undervejs og umiddelbart var det mest prioriteret i forbindelse med oplæring af pårørende/volontører i den pågældende træningsmetode, studiet udforskede. Ydermere syntes støtten også sparsom taget i betragtning af, at flere studier havde en behandlingstid på op til 12 uger.

Svar på det tredje og sidste spørgsmål viste, at de pårørende/volontører og personen med afasi *ikke* var blevet adspurgt om, hvordan de havde oplevet processen med at træne sammen.

Min litteraturgennemgang indikerede altså, at der var behov for en undersøgelse som min, hvor jeg i særlig grad gik i dybden med at inddrage personen med afasi og de pårørendes oplevelser knyttet til det at træne sammen.

Melodisk intonationsterapi

I kraft af min baggrund i musikterapi har jeg gennemgående i løbet af

mit audiologopædistudie været optaget af, hvordan musikalske elementer kan komplimentere vores fagområde. I en logopædisk fordybelsespraktik fik jeg mulighed for at afprøve musikalske elementer i logopædisk intervention ved ikke-flydende afasi og her fik jeg praksiserfaring med MIT-protokollen (Helm-Estabrook et al., 1989).

Historisk udspringer idéen bag MIT-metoden af viden om svært ikke-flydende afasiramtes evne til at synge velkendte overindlærte sange/remser, men fraværet af at kunne sige simple ord. I 1989 blev der publiceret en MIT-protokol henvendt til praktiserende logopæder (Helm-Estabrook et al., 1989), og i litteraturen udpeges den fortsat som den centrale protokol (Schlaug et al., 2010).

I et systematisk review fra 2012 konkluderes det på baggrund af analyse af 14 inkluderede studier, at der sås positiv effekt ved træning med MIT-metoden, men at der

var tale om lav evidens, og der derfor var behov for mere valide RCT-undersøgelser (*randomised controlled trial*). To store RCT-undersøgelser er dog under udarbejdelse og fælles for dem begge er, at de kombinerer et adfærdseffektstudie med inddragelse af fMRI-scanningsteknik for at identificere underliggende neurale mekanismer i forhold til MIT.

Helm-Estabrook et al. (1989) har opstillet specifikke inklusionskriterier som gør sig gældende ved vurdering af, om MIT-metoden er relevant for en pågældende elev. Såfremt inklusionskriterierne er opfyldt, kan MIT-træningen påbegyndes. MIT-metoden er et intensivt, hierarkisk struktureret program, der er opdelt i tre lingvistiske niveauer. I hver MIT-session bør der indgå 20 målord/målfraser, der har funktionel relevans for den enkelte elev og er afstemt i forhold til fonologisk og syntaktisk kompleksitet relateret til det niveau, der trænes

ved. Der bør desuden opbygges et stort repertoire af målfraser, som kan rotere gennem sessionerne ved hvert af de tre niveauer. De tre kernekomponenter, som karakteriserer MIT, er *musikalsk intonation*, integrering af *håndtapping* samt *tempo*.

Metode

Som sagt valgte jeg at følge parrets anmodning i forhold til at udforske i hvilket omfang de kunne arbejde med MIT-metoden. Idet der ville være tale om et afprøvende forløb, ønskede jeg at følge forløbet tæt og med mulighed for løbende at kunne justere den støtte jeg gav. Aktionsforskning blev derfor valgt som overordnet metode-strategi, da den netop tager højde for og legitimerer, at jeg kan gribe ind, deltage og herunder intervenere i den udviklingsproces, jeg udforsker (Aarup Jensen, 2002).

Mit speciale søgte overordnet at besvare spørgsmålet: *I hvilket omfang kan pårørende arbejde med MIT-metoden ved en person med svær afasi?* For at kunne vurdere *omfang* specificerede jeg det gennem tre forskningsspørgsmål, som trak på en kombination af dataindsamlingsmetoder og blev stillet af forskellige grunde (se figur 1 på foregående side).

Ved *Adfærd* anlagde jeg en logopædfaglig vinkel, idet jeg ønskede at undersøge, om de pårørende var i stand til at træne med MIT-protokollen, som den er intenderet. Dette synes at være relevant at spørge ind til, da det kan bidrage med viden om, hvor meget man kan 'betre' de pårørende. Til at svare på dette spørgsmål inddrog jeg *videodata* samt *MIT-scoringsark* udfyldt af de pårørende i forbindelse med deres træning.

Ved *Støtte* muliggjorde jeg gennem valget af aktionsforskning som metodestrategi, at jeg som logopæd kunne følge forløbet tæt og interagere med praksisfeltet. Jeg kunne herigennem få indsigt i mængden af logopædisk støtte, der var behov for, hvilket kunne bidrage med viden til vurdering af, om det er hensigtsmæssigt i forhold til logopædisk ressourceforbrug. Til at svare på dette spørgsmål inddrog jeg *noter* udarbejdet af de pårørende i forbindelse med deres træning, *mails* med udveksling af informationer, oplevelser, idéer og spørgsmål samt *referat af supervisionsmøder*.

Ved *Oplevelser* søgte jeg indblik i hvorvidt det at have trænet sammen havde grebet forstyrrende ind i deres relation, eller om det har styrket deres relation. Udforskning af deltagerens oplevelser knyttet til træningsprocessen havde en etisk karakter, da det gav mig indblik i, hvorvidt det var forsvarligt at sætte de pårørende til at træne personen med afasi. For at svare på dette spørgsmål gjorde jeg brug af *interviewmetoden*.

Sammenfatning af resultater fra analyse af *Adfærd, Støtte & Oplevelser*

Min undersøgelse viste, at de pårørende var i stand til at håndhæve de "aktive ingredienser" i MIT-protokollen på en god og hensigtsmæssig måde. De udviste overblik og var fleksible i forhold til eksempelvis at nedjustere målfraser, der viste sig at være for komplekse. Netop det at agere fleksibelt i træningen synes at hænge sammen med, at de pårørende vægtede at give personen med afasi (PMA) succesoplevelser, hvilket blev fremhævet i resultaterne under analysen af *støtte* og *oplevelser*. Men der opstod også udfordringer i praksis, som der ikke

er taget højde for i MIT-protokollen, hvilket førte til afvigelser, hvortil der var brug for kontinuerlig logopædisk støtte.

Støtten til deltagerens træningsproces tog dels udgangspunkt i, at de løbende kunne komme i kontakt med logopædisk støtte, såfremt der opstod behov for det. Men også ved at jeg som logopæd kunne følge deres træningsproces tæt og løbende greb ind, uden at de bad om det, såfremt jeg tolkede, at der var behov for logopædisk støtte. Denne støtte tog ikke kun udgangspunkt i uddybning af MIT-protokollen og vurdering af hvorvidt de pårørendes afvigelser fra MIT-protokollen var hensigtsmæssige eller ej. Støtten omhandlede også videreformidling af mere generel logopædfaglig viden samt oplæring i strategier, prompting relateret til MIT-træningen samt kommunikative strategier relateret til deres overordnede kommunikation. I analysen af adfærd sås det desuden at deltagerne formåede at integrere den logopædfaglige viden, de var blevet præsenteret for under supervisionsmøder og gennem mailkorrespondance, i deres forståelse af MIT-protokollen og i deres træning sammen. Dette synes at passe godt sammen med de oplevelser, de gav til kende, idet resultaterne her bl.a. pegede på, at de synes, at de havde lært afasien bedre at kende, at de overordnet havde fået styrket deres kommunikation, og at PMA var blevet bedre til at give sin mening til kende. Omfanget af logopædisk støtte tog foruden oplæring, der forløb over to dage, udgangspunkt i fire supervisionsmøder, et afsluttende evalueringsmøde (interview) samt 24 fremsendte mails relateret til træningsprocessen, der forløb over ni måneder (39 uger). Deltagerne gav til kende, at de oplevede mængden

af logopædisk støtte som passende, og at det løftede deres træningsproces med løbende supervisionsmøder. Desuden værdsatte de, at den logopædiske støtte foregik i deres eget hjem.

Et centralt fund, i forhold til oplevelser, tog udgangspunkt i, at hustruen ikke ville have kunnet varetage træningen alene, selv ikke med logopædisk støtte, da det ville have været for ensomt. Ved opstart af træningsprocessen var det på deltagerens initiativ, at de ville være to trænere. De fordelte træningen imellem sig, så de hver trænede to gange ugentligt af 45 minutters varighed. I retrospekt fremhævede de, at de oplevede, at de udgjorde et tremandsteam, hvori de havde et stærkt fællesskab. De skabte en hyggelig ramme omkring træningen, og hustruen overværede venindens træning, hvorfor de løbende brugte hinanden til sparring. For ægteparret var det rigt for dem at arbejde mod et mål sammen og have en hensigt med noget, de gjorde næsten hver dag. Træningen havde medført forøget livskvalitet, og det var en givende aktivitet at have sammen for deltagerne.

Desuden viste det sig, at MIT-metoden var velegnet som den udvalgte træningsmetode. PMA fandt det meningsfuldt at træne med MIT-metoden og udtrykte stor glæde ved at kunne udtrykke sin stemme gennem melodi, som er det bærende element i MIT-metoden. De

pårørende oplevede, at det var overkommeligt at sætte sig ind i MIT-protokollen, og var glade for den struktur, MIT-metoden tilførte. Hertil skal det også knyttes, at deltagerne havde været musik aktive førhen, og dette kan have været en medvirkende årsag til, at det at træne med MIT-metoden faldt dem naturlig, og at de netop oplevede glæde ved at træne med MIT-metoden.

Deltagerne viste, at de i et stort omfang har været i stand til at arbejde med MIT-metoden på en hensigtsmæssig og god måde. Men de metodiske begrænsninger knyttet til min undersøgelse relaterer til, at mine resultater er bundet til mine deltagere og derfor har begrænset generaliseringsværdi til andre forhold.

Min undersøgelse viste, at pårørende ikke kan træde i stedet for logopæder, men at der kan være behov for at nytænke arbejdsgange relateret til det at inddrage pårørende i logopædisk intervention. Hertil er der brug for fremtidige undersøgelser til at udforske emnet nærmere og gå i dybden med andre aspekter ved dette samarbejde end blot effekt målt på sproglig og kommunikativ fremgang.

Det er mit håb med min undersøgelse at bidrage til en større indsigt i MIT-metodens anvendelsesmuligheder og være et beskedent indspark i debatten om at inddrage pårørende i logopædisk

intervention.

Overser vi ressourcer i den ramte persons netværk og muligheden for bringe øget livskvalitet og tilføre nærhed i deres relation, på grund af vanetænkning omkring den logopædiske praksis? Og er vi opmærksomme nok på de faciliterende effekter musik kan have for personer med ikke-flydende afasi og deres pårørende?

(1) Begrebet *treatment fidelity* relaterer til, om én specifik behandling bliver udført, som den er intenderet.

Referencer

- Brady, M.C., Kelly, H., Godwin, J. & Enderby, P. (2012). Speech and language therapy for aphasia following stroke (review). *The Cochrane Database of Systematic Reviews*.
- Lalor, E. & Yui, E. (1997). Current issue in the use of volunteers in aphasia therapy: an Australian perspective. *Asia Pacific Journal of Speech, Language and Hearing*, 2, 195-201.
- Sundhedsstyrelsen (2011) Hjerneskade-rehabilitering – en medicinsk teknologivurdering. København, Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsdokumentation*, 13 (1).
- Helm- Estabrook, N., Nicolas, M., & Morgan, A. (1989). *Melodic Intonation Therapy program*. Austin, Texas: Pro-ed Publishing Company.
- Schlaug, G., Marchina, S., Zipse, L. & Wan, C.Y. (2010). From singing to speaking: facilitating recovery from nonfluent aphasia. *Future Neurology*, 5 (5):657-665.
- Aarup Jensen, A. (2002). Aktionsforskning som tilgang til projektarbejdet I: Jæger, K. (2002) *Projektarbejdet og aktionsforskning: Nye lærings- og udviklingsformer i uddannelse og organisation*. Aalborg: Institut for Sprog og International Kulturstudie. Publikation 33. (pp. 75-85).

Inspirationseftermiddage for forældre til flersprogede børn



Anne Grete Geisler Berglund



Tone Smidt-Petersen



Helle Knudsen

Logopæderne i PPR Hvidovre har i 2013-14 arbejdet med gruppetilbud til forældre. Tilbuddene er en del af en systemteoretisk baseret indsats, og har været målrettet forældre til børn i alderen 2-4 år, 4-6 år samt til flersprogede børn i alderen 4-6 år. Grupperne blev oprettet for at give forældrene mulighed for at øge deres kompetencer i forhold til at styrke deres børns kommunikative og sproglige udvikling. Denne artikel handler om erfaringerne med forældregruppen for forældre til flersprogede børn i alderen 4-6 år.

Anne Grete Geisler Berglund, Tone Smidt-Petersen & Helle Knudsen, logopæder fra PPR Hvidovre.

Baggrund for oprettelse af gruppen

I PPR Hvidovre er vi bl.a. inspireret af konsultative tilgange til det logopædiske arbejde og har igennem de sidste 5 år også fungeret som proceskonsulenter i forbindelse med implementering af SPU (Hvidovre kommunes version af LP-modellen) og LP-modellen, som bygger på en systemteoretisk tilgang.

Systemteori og praksis

I social systemteori deltager aktørerne i et socialt system, hvor den enkelte påvirker helheden, men også selv bliver påvirket af helheden. Når børnene er små, er forældrene som regel de vigtigste i barnets kontekst, og det giver derfor mening i forhold til det systemteoretiske perspektiv at arbejde med forældrene og deres kommunikation med barnet. Formålet med grupperne er, at styrke de kommunikative og sproglige kompetencer i småbørnsalderen. Det vil give barnet mulighed for at være inkluderet – også på sigt (Nordahl 2011).

Det er vores erfaring i arbejdet med flersprogede børn og deres familier, at forældrene er åbne overfor den vejledning, vi giver. Dog kan vi være i tvivl om, hvorvidt vores formidling er god nok til, at de kan bruge den i praksis.

De praktiske overvejelser

Sted og tidspunkt for gruppen blev nøje overvejet, sådan at forældrene kunne deltage og stadig nå at hente deres barn fra børnehave. Vi valgte derfor at mødes fra kl. 15-16.45. Vi lånte personalestuen i den institution, hvor også Sprogstuen Aladdin ligger (Sprogstuen Aladdin er Hvidovre Kommunes sprogtilbud til flersprogede børn). Vi udvalgte en gruppe forældre, som vi eller pædagogerne vurderede, kunne få udbytte af tilbuddet. Ti familier blev inviteret, og fem familier takkede ja til tilbuddet.

Vi mødtes i gruppen to eftermiddage med en uges mellemrum. Forældrene fik materialer/spil med hjem til afprøvning. At

holde forældreftermiddage over to gange, gav os mulighed for at tale om oplevelser og erfaringer med de udleverede materialer og at besvare evt. spørgsmål, som var opstået siden sidst.

Da alle forældrene var af forskellig nationalitet, valgte vi i modsætning til vores almindelige praksis at gennemføre arrangementet uden tolk. Vi vurderede, at det ville være for tidskrævende og måske hindrende for dynamikken i gruppen at have så mange tolke med. Enkelte valgte dog alligevel at bruge et familiemedlem som tolk. Det fungerede fint, og fremover vil vi gøre det på samme måde.

Det er en god hjælp at have konkrete materialer, når man skal tale med flersprogede forældre om, hvordan de som forældre bedst støtter deres barns sproglige udvikling (Andersen, 2014). Forældrene får derved selv mulighed for at afprøve f.eks. spil, inden de skal bruge det med deres barn.

Temaer

Hvilke(t) sprog skal vi tale hjemme?

Vi bliver ofte spurgt til råds om hvilke(t) sprog, flersprogede forældre skal bruge i hjemmet sammen med deres barn. Vi opfordrer og støtter forældrene i at reflektere over, hvordan det sproglige miljø er netop hjemme hos dem. Vi beder dem overveje, hvilke sproglige kontekster deres barn er i og ud fra det, taler vi om, hvilke konsekvenser det har for deres barns samlede sproglige udvikling og dermed også barnets dansksproglige udvikling. På forældreftermiddagen talte forældrene med hinanden om, hvordan det sproglige miljø var hjemme hos den enkelte familie. Under denne gruppesamtale blev nogle forældre overraskede over, hvor meget eller hvor lidt der blev talt de forskellige sprog i deres eget hjem. Virkeligheden så anderledes ud, end de umiddelbart troede.

Hvad kan være svært ved det danske sprog?

Vi gennemgik eksempler på, hvor det danske sprog kan være forskelligt fra andre sprog. Vi talte om nuancer i det danske sprog, der kan være svære at lære og forstå. F.eks. danske vendinger med overført betydning (og ordsprog), ord der betyder flere ting (f.eks. pære, pande, bakke), verbers tidsbøjning, ordstilling i sætninger, brug af præpositioner, brug af artiklerne en/et, brug af personlige stedord (f.eks. han/hun) og navneords bøjning (bestemt/ubestemt).

Ved hjælp af sproglige eksempler formidlede vi, hvordan den grammatiske opbygning kan være på forskellige sprog. Vi fik talt om hvilke strategier, deres barn bruger, når sproget ikke rækker til at kunne udtrykke sig helt korrekt sprogligt. Forældrene blev under denne gruppesamtale meget optagede af finurlighederne

i det danske sprog. Det skabte en god dialog, engagement og gav også anledning til megen morskab.

Sprogstimulering i praksis

Sammen med forældrene i gruppen talte vi om, hvordan de kunne have fokus på sproget i hverdagen i samværet med deres børn. Vi kom ind på fælles opmærksomhed, at sætte ord på aktiviteter og ting i hverdagen, om brug af biblioteket og dialogisk læsning.

Helt konkret tog vi udgangspunkt i bogen "Hvor er Plet?", som blev læst højt. Vi talte sammen om de mange ordklasser, farver, præpositioner, dyr osv., man kan lære, når man læser denne bog med sit barn. Forældre blev optagede af historien og virkede overraskede over, hvor meget sprog der var i bogen.

En del af den første eftermiddag brugte vi også på at spille forskellige spil, som kan bruges sprogstimulerende. Vi spillede vendespil og billedlotteri, og brugte sekvensbilleder til fortælling af små historier. Forældrene lånte spil med hjem, så de kunne spille med børnene derhjemme, inden vi skulle mødes igen ugen efter.

Hvordan hænger sprog og læsning sammen?

Den anden eftermiddag startede vi med et oplæg og samtaler om sammenhæng mellem sprog- og læseudvikling, om læseforberedende aktiviteter og om de sproglige forudsætninger, der er vigtige for den senere læseproces - bl.a. ordforråd.

Hvis forældrene har mulighed for at arbejde med det hjemme (på det sprog der vil falde naturligt), vil det hjælpe barnet til at kunne "lege" med sproget, på den måde vi almindeligvis gør det i institutioner og i 0. klasse. Det vil støtte barnet i den kommende læseindlæring.

Forældrenes tilbagemelding

Vi rundede af med mundtlig og skriftlig evaluering. Forældrene gav udtryk for, at de havde haft stort udbytte af de faglige oplæg og de konkrete materialer. De havde fået afprøvet materialerne hjemme, og flere af dem havde også været på biblioteket og lånt nogle af de bøger, vi havde foreslået. De beskrev, at de havde fået viden om og ideer til at gøre noget anderledes i forhold til at stimulere deres børns sprog.

Tanker efterfølgende

Set i lyset af vores ønske om at have en systemisk tilgang til vores arbejde, giver arbejdet med forældregrupper rigtig god mening. At der var to mødegange, vurderer vi som vigtigt for resultatet, fordi det giver mulighed for at prøve ting af og at følge op. Fra en logopædisk synsvinkel oplevede vi, at vores tid til forberedelse og fysiske tilstedeværelse i gruppen var både tidsmæssigt og logopædfagligt godt givet ud.

Vi oplevede, at de praktiske og konkrete indslag skabte et stort engagement blandt forældrene. Også gruppeformen frem for individuelle møder gav et godt engagement blandt forældrene, og ændrede vores formidling af det logopædfaglige indhold. Vi forventer dermed et større udbytte for forældrene og dermed også deres børn.

Referencer

- Andersen, 2014. At hjælpe forældre til at hjælpe deres børn. Resultater fra et lodtrækningsforsøg. Undersøgelse præsenteret på Syddansk Universitets børnesprogskonference 2014. http://www.sdu.dk/Om_SDU/Institutter_centre/C_Boernesprog/SDUs+boernesprogskonference/Handouts+2014
- Nordahl, T., 2011. *LP-modellens vidensgrundlag. Forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen.* Center for Videnbaseret Pædagogisk Praksis, Professionshøjskolen University College Nordjylland.

Undersøgelse af empty-set som interventionsmetode til børn med moderate til svære fonologiske vanskeligheder



Birgitte Christensen Annemette Kristensen

Skal vi undervise børn med fonologiske vanskeligheder anderledes? Nogle studier foreslår at man opnår den største effekt af undervisningen, hvis man fokuserer mere på udvælgelsen af målfonemer frem for selve undervisningsmetoden

Birgitte Christensen, cand. mag. i audiologopædi, PPR Fredericia & Annemette Kristensen, cand. mag. i audiologopædi, Kompetencecenter Dyslexia, Gentofte

Baggrund

Der findes mange forskellige interventionsmetoder til børn med fonologiske vanskeligheder. En række udenlandske forskere er, på baggrund af manglende effektforskning og modsatrettede resultater i komparative studier af fonologiske interventionsmetoder, begyndt at anse selve interventionsmetoden som sekundær, hvor det primære for effekten i stedet må være det input barnet præsenteres for (Gierut, 2001). Denne tilgang til fonologisk intervention kaldes kompleksitetstilgangen. En af de centrale forskere bag denne tilgang, Judith Gierut, mener at der opnås den største generalisering ved at fokusere på *hvad* der undervises i, frem for *hvor* der undervises (ibid.). Overordnet er der forsket inden for fire forskellige områder:

1. *Lingvistisk kompleksitet.* Hypotese: undervisning i komplekse og markerede lingvistiske fonemer medfører større generalisering end undervisning i mindre komplekse og umarkerede fonemer.
2. *Psykolingvistisk kompleksitet.* Hypotese: nonord som målord medfører større generalisering end rigtige ord som målord.

3. *Fonetisk kompleksitet.* Hypotese: undervisning i ikke-stimulable fonemer medfører større generalisering end undervisning i stimulable fonemer (1).

4. *Klinisk kompleksitet.* Hypotese: undervisning i komplekse målfonemer giver større generalisering end undervisning i mindre komplekse målfonemer; komplekse fonemer er a) fonemer der tilegnes senest i den normerede udvikling, b) fonemer barnet ikke producerer og c) fonemer der kontrasteres med andre komplekse fonemer (ibid.).

Sidstnævnte punkt har været fokus for vores speciale, nærmere betegnet har vi undersøgt effekten af at kontrastere to fonemer som barnet ikke producerer, dette kaldes *empty-set*. *Empty-set* er en videreudvikling af den traditionelle metode Minimale Par, hvor man kontrasterer et, for barnet ukendt fonem, med et kendt fonem, hvorimellem der er minimale kontraster, fx er de kun forskellige på artikulationsmåde, såsom /b-p/. Gierut m.fl. har fundet større effekt ved at kontrastere to fonemer med maksimale

kontraster, dvs. fonemer der er forskellige på stemthed, artikulationssted og -måde, såsom /k-m/ (Gierut, 1990). Dette har forårsaget at Gierut m.fl. har forsket i effekten af at anvende *empty-set*, hvor man kontrasterer to fonemer som begge er ukendte for barnet og samtidig er maksimalt forskellige (Gierut & Neumann 1992). Disse studier indikerer at *empty-set* er den metode af ovennævnte, der har størst effekt (ibid.).

Dels på baggrund af ovenstående studiers resultater, og dels fordi *empty-set* metoden er nytænkende i forhold til traditionel logopædisk praksis i Danmark, har vi valgt at afprøve *empty-set* på dansktalende børn.

Metode

To single-subject studier blev anvendt til at observere fonologiske forandringer hos to børn med moderate til svære fonologiske vanskeligheder. Vi benyttede et A-B design til vores single-subject studier, hvor fase A består af en række baseline observationer, i fase B introduceres interventionen, og forandringer i den afhængige variabel (korrekt produktion af udvalgte fonemer) måles løbende. Desuden testede vi børnenes produktion af pågældende fonemer lige

efter interventionen og igen en måned efter afsluttet intervention.

Efter analyse af børnenes fonologiske system, blev /r/ og /s/ valgt som undervisningsfonemer til begge børn, da ingen af dem producerede pågældende fonemer inden interventionens start. Derudover er de to fonemer maksimalt forskellige, da de adskiller sig på faktorerne stemthed, artikulationssted og -måde. Udover at måle fremgangen i produktionen af undervisningsfonemerne, målte vi også fremgangen i udvalgte generaliseringsfonemer, som interventionen, ifølge Gieruts undersøgelser, kunne generalisere sig til. I denne sammenhæng kigges der på generalisering indenfor og udenfor undervisningsfonemets lydklasse (fx frikativer), hvilket kaldes *with-in* og *across class* generalisering. Hvis undervisningsfonemet er en frikativ, så kan man kigge på, om undervisningen generaliserer sig til en anden frikativ, hvilket er *with-in class* generalisering, hvori mod generalisering til klusiler vil være *across class* generalisering.

Vi valgte 4 generaliseringsfonemer til hvert barn, som skulle være de fonemer barnet producerede mindst inden interventionen.

Begge børn blev undervist to gange ugentligt, i hver deres institution. Hver undervisnings-session varede 45 minutter, og de blev i alt undervist 24 gange hver. De første syv undervisningsgange handlede om at få barnet til at imitere udvalgte undervisningsord, mens de resterende undervisningsgange handlede om at få barnet til spontant at producere undervisningsordene. Der var 16 undervisningsord, som alle var nonsensord. 8 nonsensordpar indeholdende henholdsvis /r/ og /s/ i initial position, fx [ʁu:b_ə]/[su:b_ə], [ʁi:'b_]/[si:'b_]. Nonsensordene fik en semantisk betydning i form af navne på henholdsvis 8 danske

bondegårdsdyr og 8 afrikanske dyr. Vi fandt på forskellige undervisningsaktiviteter, som alle var af typen *drill* (2), *sortering* eller *matching*, hvor det primære var at få børnene til at sige undervisningsordene mange gange. Fokus var på *hvad* der blev undervist i, og ikke på *hvordan* der blev undervist.

Resultater

Der blev målt en fremgang under interventionen i produktionen af undervisningsfonemerne hos begge børn. Men kun det ene barn generaliserede denne fremgang til andre ord med samme initiale fonem, og til generaliseringsfonemer efter interventionen. Det sås især ved testningen en måned efter interventionen, hvor det ene barn havde generaliseret til utrænede ord med /s/. Dette målttes til at være en signifikant fremgang. Desuden havde samme barn også generaliseret til 2 ud af 4 generaliseringsfonemer, /f/ og /v/, dog var det blot fremgangen på /f/ der blev målt til at være signifikant. Dermed var der indikationer på, at der hos dette barn var sket både *with-in* og *across class* generalisering, men dog var det kun *with-in class* generaliseringen, der var signifikant.

Diskussion

Vores undersøgelse viste en positiv effekt af undervisningen i *empty-set*. Denne effekt kunne dog primært måles hos det ene barn. Dette kan skyldes at den deltager der viste størst effekt ikke havde helt så svære fonologiske vanskeligheder inden interventionen. Det kan have haft en betydning, selvom Gierut i sine artikler beskriver, at desto mindre viden et barn har om det fonologiske system, desto mere er denne metode den rigtige. En anden forsker, Williams (1991), som også forsker i kompleksitetstilgangen, men i metoden *Multiple Oppositioner*, har dog fundet tegn på, at børn med nogen fonologisk viden om undervisningsfonemerne

rykker mere end børn uden viden om undervisningsfonemerne.

Vi synes det er interessant at stille spørgsmålstegn ved, hvorvidt vi bruger den mest effektive metode til undervisning af børn med fonologiske vanskeligheder på nuværende tidspunkt i Danmark. Komplexitetstilgangen er en ny måde at tænke sin undervisning på, og muligvis også en mere effektiv måde at undervise børnene på. Dette skal dog undersøges yderligere og i mere kontrollerede studier, før vi kan generalisere resultaterne.

Ved nærmere interesse, skriv til:

kannemette@hotmail.com
birgitte@christensen.dk

(1) Et fonem er ikke-stimulabelt, når eleven trods prompt, i form af eftersigning, visuel guidning osv. ikke kan sige fonemet. Hvis barnet normalvis ikke anvender fonemet, men godt kan sige fonemet ved prompt er fonemet stimulabelt.

(2) *Drill* er en aktivitet stort set uden motivation i form af leg, det udelukkende handler om at få barnet til at sige målordene mange gange.

Referencer

- Gierut, J. A. (1990). Differential Learning of Phonological Oppositions. *Journal of Speech and Hearing Research*, Vol. 33, 540-549.
- Gierut, J. A. (2001). Complexity in Phonological Treatment: Clinical Factors. *Clinical Forum in Language, Speech and Hearing Services in Schools*, Vol. 32, 229-241.
- Gierut, J. A. & Neumann, H. J. (1992). Teaching and Learning / /: a non-confound. *Clinical Linguistics and Phonetics*, Vol. 6, nr. 3, 191-200.
- Williams, A. L. (1991). Generalization patterns associated with training least phonological knowledge. *Journal of speech and Hearing Research*, Vol. 34, 722-733.

Nyt fra FUAs bestyrelse

Læs her om vores nye tiltag på årets generalforsamling, arrangementer, status på vores arbejde med synlighed og om vores nye hjemmeside

Mette Wozniak, stud.mag. i Audiologopædi, Syddansk Universitet



Mette Wozniak

Generalforsamling på en ny måde

Generalforsamlingen vil i år blive afholdt lidt anderledes end vi er vant til i FUA. De sidste år har fremmødet ikke helt været som ønsket, og det synes vi er ærgerligt. Generalforsamlingen er et forum, hvor du som medlem kan have direkte indflydelse på, hvordan FUA skal se ud det næste år frem, også selvom du ikke selv ønsker at stille op til bestyrelsen. Det er samtidig en fin mulighed for at tilbringe et par timer sammen med andre engagerede audiologopæder. Så sæt kryds i kalenderen lørdag d. 25. oktober fra kl. 13-17. Det nye i år bliver at vi indleder dagen med et spændende oplæg, som vil vare de første par timer, og derefter vil der være kaffe og kage under selve generalforsamlingen. Se meget mere om arrangementet på vores facebook-side "Foreningen af Universitetsuddannede Audiologopæder", hvor der vil komme flere informationer om årets oplægsholder.

Arrangementer

I foråret har FUA afholdt forskellige arrangementer, bl.a. et arrangement med Anja Bau i København, hvor implementering af evidens på arbejdspladsen blev debatteret, samt et arrangement med Bjarne Dammsbo,

som omhandlede forskellige stammebehandlingsmetoder. I efteråret vil der bl.a. blive afholdt et arrangement med Ariane Laplante-Lévesque, som forsker i audiologi på Eriksholm Research Centre. Hun kommer og fortæller om sine seneste forskningsprojekter. Datoerne for dette arrangement er hhv. 8. oktober på KUA og 29. oktober på SDU. Derudover har vi et spændende arrangement i støbeskeen omkring Melodic Intonation Therapy (MIT) med oplæg fra Karen Kaiser-Fogedby og Alice Gacinga. Karen har gennem de sidste to år fordybet sig i, hvordan musikalske elementer kan komplimentere den logopædiske intervention. Alice har bl.a. undersøgt praksishåndteringen af MIT-metoden blandt amerikanske logopæder. Arrangementet bliver afholdt i november. Hold dig opdateret på www.fua.dk, samt vores facebook-side, hvor der løbende vil komme information om, hvor og hvornår vores arrangementer afholdes.

Fokus på synlighed

Synlighed har været et af bestyrelsens fokusområder i det foregående bestyrelsesår. Vi har fået mange gode idéer, og de vælter stadig ind. Vi må dog indse, at vi ikke kan nå det hele inden

for bestyrelsens rammer. Vi har derfor besluttet at søge hjælp udefra, i form af studerende som ved noget om PR og kommunikation. Vi håber, at dette kan munde ud i, at flere af jeres gode forslag kan blive en realitet, og at vi til den Europæiske logopædi-dag i foråret 2015, kan få et større arrangement stablet på benene. Selvom vi søger hjælp udefra, vil vi stadig gerne have jer med i dette arbejde så kontakt os gerne, hvis I har forslag eller bare gerne vil høre mere.

Ny hjemmeside

Som I måske har opdaget, har FUA fået ny hjemmeside. Adressen er den samme som før: www.fua.dk. Den nye hjemmeside indeholder de samme funktioner som tidligere, bl.a. kalender, kontingentbetaling og div. informationssider om bl.a. Logos, arrangementer, fagpolitik og jobannoncer.

Kontakt os

Skulle du have nogle spørgsmål omkring generalforsamlingen, muligheden for at deltage i bestyrelsesarbejdet, forslag til indhold på den nye hjemmeside eller idéer til oplæg, der kan have interesse for audiologopæder, så kontakt os på fua@fua.dk eller på vores facebook-side.