

Talþjálfun unglunga með málproskaröskun DLD

Um málproska og unglunga. Hugsa má um málproska eins og turn þar sem undirstöðurnar ráða því hversu stöðugt mannvirkið er. Neðst í turninum er það sem lærist fyrst, svo sem samþætting skynfæra, umhverfið sem hvert og eitt fæðist inn í og hvernig það umhverfi bregst við manneskjunni.

Ofan á undirstöðurnar radast svo atriði á borð við málnotkun, hljóðkerfi, merkingu, setningafræði o.s.frv. og efst í turninum trónir svo lesi, menntunarstig og starfsframi. Ef frávik eru í málproskanum má gera ráð fyrir að turninn verði fallvaltur (Moreau, 2016). Algengi málproskaröskunar DLD (e. *developmental language disorder*), héðan í frá DLD, er um 7,5% en um viðvarandi röskun er að ræða sem fylgir einstaklingnum ævina á enda (Norbury o.fl., 2016). Ýmsir erfiðleikar geta verið DLD samferða, þau sem greinast með DLD eru t.d. sex sinnum líklegri til að stríða við lestrarvanda og fjórum sinnum líklegri til að greinast einnig með talnablindu (e. *dyscalculia*) (Young o.fl., 2002). Unglingar geta þurft á þjónustu talmeinafræðinga að halda af mörgum ástæðum (stam, raddveilur, framburðarröskun o.fl.) en hér verður sjónum beint að talþjálfun unglunga sem greinst hafa með DLD.

” Líkt og hugmyndin um turninn ber með sér er tungumálið allt samtvinnnað, lestur krefst málskilnings, málskilningur krefst orðaforða, máltjáning krefst frásagnarhæfni og svo mætti lengi telja. Því er erfitt að ætla sér að taka einn málþátt algjörlega út fyrir sviga í talþjálfun unglunga með DLD heldur þarf að nálgast málið sem eina heild.



Linda Markúsardóttir
talmeinafræðingur MS
Grensásæild LSH og Talsetrið

Samkvæmt þroskasálfræðingnum Erik H. Eriksson er verkefni okkar/hlutverk á unglingsárum að finna sjálfsmyndina. Ef það tekst ekki, verður úr því sjálfsmyndarruglingur, að við vitum ekki vel hver við erum. Eriksson taldi að meðal þess sem við þyrftum að taka afstöðu til á þessum árum væri starfsval, stjórnmalaskoðanir, trúarskoðanir, hugmyndir um giftingu, trú á eigin getu í starfi, kynhneigð, menning, áhugamál, persónuleikaeinkenni og líkamsímynd (1994). Allt á þetta að gerast þegar einstaklingur passar ekki alveg í eigin líkama og hormónar svo gott sem spýttast út um eyrun. Ímyndið ykkur að skilja aðeins hluta þess sem sagt og lesið er í ofanálag og geta illa tjáð sig um hugmyndir sínar, tilfinningar og skoðanir. Slangur meðal unglunga gegnir til dæmis ákveðnu hlutverki, það er hluti af vilja þeirra og tilraun til að aðgreina sig frá foreldrum sínum og öðrum sem eldri eru og það getur því haft neikvæðar félagslegar afleiðingar að eiga í erfiðleikum með að tileinka sér slíkt (Saffa, 2022). Til að bæta gráu ofan á svart er, þegar komið er á unglingsár, gert ráð fyrir því í skólum að ákveðin málleg hæfni sé til staðar og að hægt sé að einbeita sér að rökfærslum, ritgerðaskrifum og öðru sem tengist æðra málstarfi.

Mikilvægt er því að hjálpa unglungum með DLD að setta sig við frávikin og skakka turninn en kenna þeim á sama tíma ýmis konar tækni til að lifa með sínum takmörkunum og bæta upp fyrir röskunina eins og hægt er.

Líkt og hugmyndin um turninn ber með sér er tungumálið allt samtvinnnað, lestur krefst málskilnings, málskilningur krefst orðaforða, máltjáning krefst frásagnarhæfni og svo mætti

lengi telja. Því er erfitt að ætla sér að taka einn málbátt algjörlega út fyrir sviga í talþjálfun unglunga með DLD heldur þarf að nálgast málið sem eina heild.

Hugtakið námstengd málhæfni (*e. academic language*) er mikilvægt í því samhengi. Það vísar til þeirrar málhæfni sem börn og unglingar þurfa að hafa í skólanum og þau bæði öðlast og nýta með því að hlusta á kennara, skrifa ritgerðir, skilja líkingar og óhlutbundið mál, halda fyrirlestra, vinna hópverkefni, lesa kennslubækur, spyrja staðreyndaspurninga og mynda sér skoðun á ákveðnum málefnum. Ef nemendur eiga erfitt með þessa hæfni sökum DLD þarf t.d. að þjálf þau atriði sem eru talin upp hér að framan á kerfisbundin hátt. Það sem getur aðstoðað þau við alla þessa þætti er aukinn orðaforði og bætt frásagnarhæfni.

Orðaforði og frásagnir

Á aldrinum 10–16 ára læra börn um 7 ný orð á dag sem gera um 2.555 orð á ári (Bloom og Markson, 1998). Mikla og ríka áherslu ætti að leggja á að efla orðaforða en orðum hefur réttilega verið lýst sem verkferum hugsunarinnar. Orðaforði er lagskiptur en honum má mjög gróflega skipta í þrennt:

1. *Orðaforði daglegs lífs* (orð sem notuð eru mjög oft og eru algeng í samræðum),
2. *Flóknari orð sem helst má finna í rituðu máli* og
3. *Sjaldgæf og sérhæfð orð* (íðorð ýmissa starfsgreina t.d.). Mikilvægt er að reyna að tryggja að unglungarnir fái fjölmörg tækifæri til að heyra ný orð (í gegnum t.d. hljóðbækur, kennslustundir og hlaðvörp), sjá orðin skrifuð, segja þau í mismunandi aðstæðum og skrifa orðin sjálf. Voldug orð (*e. powerwords*), aðferð Dunway (2012, bls. 86) hljómar svo en fyrst beinir hún orðum sínum að unglíngnum sjálfum:

Æfðu þig í að segja fjölatkvæðaorð í talþjálfun, svo heima og loks við vini. Þessi orð geta verið einhver sem þú hefur heyrt aðra nota en veist ekki alveg hvað þýða, t.d.: *augljóslega, þátttaka, grundvallast, þokkafullur og samvisskusöm*. Veltu því fyrir þér hvaða orð væri hægt að nota með þeim og ræddu hvenær og hvar þú ætlar að nota þau.

Þá vikur sögunni að talmeinafræðingnum og hlutverki hans í meðferðarleiðinni:

1. Talmeinafræðingur les þrjár setningar upphátt úr kennslubók (fræðilegur texti, t.d. úr náttúrufræðibók). Nemandinn á svo að draga þessar þrjár setningar saman í eina.
2. Ráðlegðu nemendunum að hlusta á

frægar ræður mælsks fólks, endurtaka þeirra orð og setningar og nota orðaforðann úr þeim sjálf. Minna þá á að þau eiga líka þessi orð. 3. Nemandinn ætti að forðast ofnotkun þessara orða t.d.: *dót, hér, þetta, gláður* og þið getið í sameiningu fundið samheiti þeirra til að nota í staðinn.

Dæmi: **gláður** – samheiti: *ánægður, sáttur, kátur og hæstánægður*

Orðaforðavinnuna má svo t.d. tengja við tæknina sem snýr að endurteknum lestri til að auka lestrarflæði samhliða. Það gæti litið svona út:

Lestur 1: Nemandinn skrifar niður öll orð sem hann þekkir ekki í málsgrein/stuttum texta.

Verkefni 1: Nemandinn gerir *Orðaforðatékklista** yfir orðin sem hann skrifaði niður eftir **fyrsta lestur** og fer yfir listann með talmeinafræðingi/málörvunarhóp.

Lestur 2: Nemandinn les málsgreinina aftur, stoppar við orðin sem hann átti erfitt með og ber saman við þær skýringar sem hann fékk í **verkefni 1**.

Verkefni 2: Nemandinn skrifar skilgreiningu fyrir hvert af orðunum sem hann þekkti ekki við **fyrsta lestur**.

Lestur 3: Nemandinn les textann aftur, finnur samheiti fyrir orðin á tékklistanum.

Verkefni 3: Nemandinn býr til hugtakakort fyrir hvert orð á tékklistanum og tengir orðin við önnur sem hafa sömu/svipaða merkingu, rót o.s.frv.

Lestur 4: Nemandinn les textann og gerir munnlega samantekt á henni sem inniheldur orð af tékklistanum.

*Orðaforðatékklisti vísar hér til lista sem er gerður sem inniheldur orð og nokkra dálka en unglíngurinn hakar í þann dálk sem passar hverju sinni. Dálkarnir geta t.d. verið: *Þekki ekki orðið, þekki orðið en er ekki alveg viss um hvað það þýðir, þekki orðið og get notað það rétt í setningu.*

(Roberts, Torgesen, Boardman og Scammacca, 2008)

Samhliða því sem orðaforðinn eykst þarf að huga að því hvernig orðin loða saman og eru notuð til að miðla til dæmis hugmyndum, tilfinningum og frásögnum. Frásagnir samanstanda af staðhæfingum sem tengjast innbyrðis, eru settar fram á skipulagðan hátt og mynda þannig eina heild (Favot, Carter og Stephenson, 2021). Þær hafa verið kallaðar

brúin á milli talaðs máls og læsis þar sem þær eru leið til að skipuleggja óhlutbundnar hugsanir, flókið mál og röð atburða (Petersen, 2011). Slæmt dæmi um frásögn væri t.d.:

„Heyrðu, Linda! Svo kom kallinn bara alveg brjáláður og ég vissi ekki neitt.” Hver er kallinn? Af hverju var hann brjáláður? Af hverju vissir þú ekki neitt? Hvað áttir þú að vita? Hæfni barna og unglunga með DLD til að segja frá er oft skert en frásagnarhæfni er hornsteinn samskipta og gera okkur kleift að miðla hugmyndum, tilfinningum og skoðunum (Norbury og Bishop, 2003). En hvernig er hægt að bæta frásagnarhæfni? Það getur reynst vel að vinna út frá handriti, þ.e. að allar frásagnir, líkt og t.d. ritgerðir í skólanum, þurfi að hafa upphaf, meginmál og endi. Hvar gerist sagan? Hvað gerðist fyrst? Er einhver forsaga? Hvaða afleiðingar hafði það? Hvernig endar frásögnin? Ef við víkjum aftur að tilbúna brjáláða kallinum þá geti lokaafurðin litið svona út ef unnið væri út frá fyrrgreindum spurningum:

Ég var í skólanum að tala við vin minn þegar það kemur allt í einu brjáláður kall sem hélt að við hefðum rispað bílinn hans. Við könnuðumst ekkert við það, vorum bara nýkommir úr tíma. Ég veit ekki hvort hann fann þann sem skemmdi bílinn en hann fór út og hætti að böggja okkur.

Eiga unglingar að fara í talþjálfun?

Í allri umræðu um snemmtæka íhlutun og réttmætt mikilvægi hennar má ekki gleyma að seint er svo sannarlega betra en aldrei. Stundum er eðli málhömlunarinnar slíkt að hún fer ekki að valda vandræðum að ráði fyrir en mállegar kröfur til barnsins aukast í eldri bekkjum grunnskóla. Samkvæmt þróunarsálfræðingnum Piaget hefst skeið formlegra aðgerða við 12 ára aldur sem felur í sér óhlutbundna (*e. abstract*) hugsun sem leiðir til margvíslegrar þekkingar (Piaget, 1971). Undir óhlutbundna hugsun falla t.d. ýmiskonar hugtök sem kalla ekki fram beina mynd þegar hugsað er um orðið (*sbr. samleikur, heidur, mannæska o.fl.*)

Ef sú ákvörðun er tekin að of seint sé að gera nokkuð ef grunur vaknar um DLD hjá eldra barni getur það haft margvíslegar neikvæðar afleiðingar á framtíð þess. Burt séð frá hinu augljósa, að barnið ráði þá ekki við framhaldsnám og komi til með að eiga í erfiðleikum með samskipti, getur slíkt afskiptaleysi haft áhrif á heilsu viðkomandi. Ef farsótt geisar, neysluvatn mengast eða almannavarnir t.d. þurfa að vernda fólk frá annarri vá þá er það gert með því að senda út tilkynningar. Hvað gerist ef einhver skilur

ekki það sem kemur fram í þeim? Þeir sem eru með DLD, á öllum aldri, eiga að fá inngríp og íhlutun við hæfi og það að halda því fram að ekkert sé hægt að gera jafnar við vítavert gáleysi. Rannsóknir hafa til að mynda sýnt að unglingar með DLD eru ríflega tvisvar sinnum líklegri til að þróa með sér einkenni þunglyndis en jafnaldrar þeirra án slíkra þroskaraskana (Conti-Ramsden og Botten, 2004). Hefðbundin sálfræðiviðtöl gagnast oft ekki sem skyldi vegna erfiðleika unglunga með DLD við tjá sig og/eða skilja mælt mál.

Þátttaka í meðferð

Hvert mállega inngrípið er skiptir í sjálfu sér engu máli ef ekki fest samvinna við unglingsinn. Nauðsynlegt er að hann skilji tilgang og mikilvægi þess sem verið er að gera og að niðurstöður prófanna/málþroskamats séu útskýrðar fyrir honum. Hann þarf jafnframt að fá tíma og tækifæri til að spyrja út í niðurstöðurnar og hjálp við að átta sig á bæði mállegum styrkleikum og veikleikum. Hægt er að semja samskiptasamning í samvinnu við heimili sem unglingsurinn tekur þátt í að semja og skrifar síðan undir en hann geti innihaldið atriði á borð við hversu oft unglingsurinn ætlar að hafa frumkvæðið að samræðum heima, hversu mörg orð hann ætlar að spyrja foreldra/forráðamenn sína um á ákveðið löngu tímabili og/eða hversu margar bækur hann ætli að lesa/hlusta á á samningstímanum. Hafa verður í huga að talþjálfun og önnur inngríp eru fyrir unglingsinn sjálfan, ekki foreldra hans eða aðra aðstandendur og nauðsynlegt er að hann taki þátt í að móta bæði skamm- og langtímamarkmið þjálfunarinnar. Jafnframt er nauðsynlegt að hann sé fánlegur til að vinna heima en ein klukkustund einu sinni í viku af beinni meðferð nær bara ákveðið langt. Heimavinna ætti að vera hluti af meðferðarsamningi við talmeinafræðinginn, vera viðráðanleg og gjarnan tengd því sem unglingsurinn er að vinna með í skólanum hverju sinni (orðaforði sem tengist prófi sem nálgast, ritgerð sem á að skila bráðlega o.s.frv.).

Að lokum

Hjá skólalþjónustum sveitarfélaga eru starfrækt ýmis konar úrræði fyrir börn og unglunga sem glíma t.d. við kvíða og þunglyndi. Æskilegt væri að hafa slíkt úrræði sem hægt væri að vísa eldri börnum og unglungum með DLD í svo þau geti lært að takast á við vandann í hóp en talmeinafræðingar hefðu þá yfirumsjón með því verkefni. Með réttu ætti að vera starfandi talmeinafræðingur á öllum skólastigum allra skóla, þar telur undirrituð að þörfin sé ekki síst brýn í unglingsdeildum og framhaldsskólum.

Innan veggja skólanna væri svo hægt að hafa málhópa, t.d. sem valáfanga sem hefðu málörvunarhlutverki að gegna skólagönguna á enda. Búið er að rannsaka hvað þarf til að slíkir áfangar gangi upp á efri stigum (unglingadeild og framhaldsskólum t.d.) en mælt er með að þeir fari fram í venjulegum skólastofum, ekki í meðferðarherbergjum eða öðrum sérkennslurýmum sem nemendurnir gætu haft neikvæðar tilfinningar til. Einnig var tekið fram að fyrir að sitja áfangann þurfi að fást t.d. einingar sem telja í átt að stúdentsprófi t.d. og að nafn áfangans/fagsins skipti máli, það má ekki vera of neikvætt né gildishlaðið (Larson og McKinley, 2003 og Nippold, 2010).

Með (vonandi) aukinni þátttöku talmeinafræðinga í íslensku skólaumhverfi á

eldri stigum er mikilvægt að greina á milli þess sem kennarar ættu að sjá um annarsvegar og talmeinafræðingar hins vegar. Það er t.d. ekki hlutverk talmeinafræðingsins að kenna námsefnið í skólanum sem slíkt heldur að styðja þannig við unglinginn að hann eigi auðveldara með að tileinka sér orðaforða þess, skilja það sem fram fer í tímum og taki þátt í þeim á virkan hátt mállega. Þessi skil skarast oft, hvað er mál án málfræði t.d.?, en gæta þarf þess að þau máist ekki út þar sem fjöldi talþjálfunartíma er af skornum skammti. Náð samstarf skóla og talmeinafræðings væri hér ákjósanlegast, markviss teymisvinna, einstaklingsnámskrá og að allir sem koma að námstengdri velferð unglingsins séu með hlutverk sitt á hreinu. ■

Heimildaskrá

- Bloom, P og Markson, L. (1998). Capacities underlying word learning. *Trends in Cognitive Sciences*. 2 (2): 67–73. doi:10.1016/S1364-6613(98)01121-8
- Conti-Ramsden, G., og Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 145–161.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G og Connelly, V. (2009) The impact of specific language impairment on adolescents' written text. *Exceptional Children*. 74 (4) 427–446 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290907500403>. Skoðað 1. september 2022.
- Dunaway, C. (2012). *Think and speak successfully - Six strategies to improve critical thinking and academic language*.
- Ebbels, Susan. (2013). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*. 30 (1). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659013512321>. Skoðað 4. september 2022.
- Erikson, E. H. (1994). Identity and the life cycle. WW Norton.
- Favot, K., Carter, M. og Stephenson, J. (2021). The Effects of Oral Narrative Intervention on the Narratives of Children with Language Disorder: a Systematic Literature Review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 33, 489–536. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09763-9>
- Forrest, C.L., Gibson, J.L., og St Clair, M.C. (2021). Social functioning as a mediator between developmental language disorder (DLD) and emotional problems in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1221.
- Larson, V.L. og McKinley, N.L. (2003) Service delivery options for secondary students with language disorders. *Seminars in Speech and Language*. 24(3):181-98. doi: 10.1055/s-2003-42824.
- Moreau, R.M. (2016). *More Connections of the SGM® to the DRA (Developmental Reading Assessment)*. Sótt af <https://mindwingconcepts.com/blogs/news/response-2-to-dra-question> þann 15. september 2022.
- Nippold, M.A. (2010). It's not too late to help adolescents succeed in school. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. (41)2 137–138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/ed-02\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/ed-02)). Skoðað 14. september 2022.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>. Skoðað 10. september 2022.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32, 207–220. <https://doi.org/10.1177/1525740109353937>.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. Í D. R. Green, M. P. Ford, & G. B. Flamer, *Measurement and Piaget*. McGraw-Hill.
- Roberts, G., Torgesen, J.K., Boardman, A. og Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* 23:63-69.
- Saffa, N.F.Y. (2022). The use of slang language in daily conversation among teenagers: Does gender matter? *English Journal* (16) 2 63–73 <http://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/ENGLISH/article/viewFile/7831/3871>. Skoðað 13. september 2022.