

Talfræðingurinn



Málproski - Málörvun - Lestur



Tímarit Félags talkennara og talmeinafræðinga

13. árg.

1996

1.töl.



Efnisyfirlit

4	Frá ritstjóra
5	FTT 15 ára - afmælisgrein
8	Mál og málörvun
11	Flokkun málhömlunar hjá börn-um eftir klínískum einkennum
20	Málþroski hjá þeim yngstu
24	Góð tjáskipti við börn
27	Má ég kynna!
28	Þjónusta HTÍ og seinkaður málþroski
34	Áhugaverð ráðstefna í Stavanger
37	Viðtal við Stefán Hreiðarsson, barnalækni
42	Viðtal við móður
46	Um mál- og taltruflanir hjá forskólabörnum
51	Ótrúleg eru ævintýrin
57	Einhverf börn geta blómstrað í skapandi vinnu
61	Athugun á áreiðanleika og réttmæti íslenskrar staðfærslu á málþroskaprófinu TOLD-2P
66	Kynning á „Peabody Early Experiences Kit“
68	Móðurmálið
70	Er munur á les- og hlustunarskilningi eftir búsetu á Íslandi
77	Dyslexía og hvað svo?

Frá ritstjóra



Eftir langa meðgöngu lítur þrettánda tölublað Talfræðingsins dagsins ljós. Talfræðingurinn er að þessu sinni helgaður málþroska.

Máltakan er með því flóknasta sem barnið tekur sér fyrir hendur. Málið er dýrmæt eign og mikilvægur þáttur í lífi hvers manns. Við komum hugsunum okkar til skila með því að tjá okkur, þá oftast með tali. Erfiðleikar í sambandi við mál og/eða tal geta haft neikvæð áhrif á samskipti barns við aðra í umhverfi þess.

Undanfarin ár hefur verið vaxandi áhugi hjá foreldrum, leikskólakennurum og öðrum þeim sem áhuga hafa á máli barna, á því hvernig örva megi málþroska. Fjögurra ára börn eiga flest að vera orðin vel talandi þannig að þau skiljist. Ef ekki, getur talkennari/talmeinafræðingur metið hvort frávikið sé eðlilegt miðað við jafnaldra. Mikilvægt er að benda börnum á sínar sterku hliðar til að auka sjálftraust þeirra.

Fjölmargar rannsóknir benda til tengsla milli málþroska barna og lestrarörðugleika (dyslexiu). Barn sem nær ekki því takmarki að lesa sér til ánægju fer m.a. á mis við að læra ný hugtök og afla sér þekkingar á innihaldi textans. Til að auka málþroska barna, skiptir miklu máli að lesið sé fyrir þau og unnið með markvissa málörvun inni á leikskólanum. Lestur eflir málþroskann, bætir orðaforða og eykur tilfinningu barnsins fyrir málinu.

Í þessu tölublaði er fjallað um mál- og taltruflanir hjá forskólabörnum og hvernig megi örva málþroska barna, bæði í leik og námi. Kynnt er flokkun málhömlunar hjá börnum eftir klínískum einkennum. Þá eru tvö viðtöl, annað við barnalækni með fatlanir barna sem sérgrein og hitt við móður barns sem hefur verið í talþjálfun. Fjallað er um samanburðarrannsókn á les- og hlustunarskilningi eftir búsetu og sagt frá áhugaverðri samnorrænni ráðstefnu um sértæka lestrarörðugleika.

Vonandi verður efni þetta lesendum bæði til skemmtunar og fróðleiks.

Talfræðingurinn - tímarit Félags talkennara og talmeinafræðinga er gefinn út af Félagi talkennara og talmeinafræðinga (FTT).

Í ritnefnd eru: Anna María Gunnarsdóttir, Sigurlaug Jónsdóttir, Kristjana Harðardóttir, Eyrún S. Ingvadóttir og Elmar Þórðarson

Umbrot og uppsetning: Elmar Þórðarson

Prentað í 500 eintökum.

Útgefandi FTT 1997.

Allar greinar eru á ábyrgð höfunda.

Ljósritun er heimil sé heimilda getið.

Brot úr sögu félags

- fimmtán ára



Í upphafi er rétt að víkja í örfáum orðum að byrjun talkennslu, þ.e.a.s. í þeirri mynd sem vér talkennarar þekkjum nú.

Það mun hafa verið á árunum 1953 og 1954, sem fyrstu talkennarnir komu til starfa (sem talkennarar) í Reykjavíkurskólahéraði, eins og skólaumdæmið hét þá.

Fyrstu talkennararnir voru Björn Guðmundsson, er kom til starfa 1953 og Guðborg Þorsteinsdóttir ári seinna, eða 1954. Árið 1960 kom svo Ingibjörg Stephensen.

Björn stundaði nám í Danmörku og Noregi og fékk próf þaðan sem talkennari, prófið tók hann í Danmörku 1952. Guðborg stundaði sitt sérnám í Danmörku, þar sem hún kynnti sér kennslu dauðdumbra 1938, en Ingibjörg í Englandi (The School of Speech and Drama).

Svona í framhjáhlaupi má aðeins geta þess að fyrstu einstaklingarnir er fóru utan til náms „í faginu“, ef svo mætti að orði komast, voru Björg Eypórsdóttir Forchhammer, sem árið 1932 fór utan til Danmerkur að nema kennslu málhaltra, en

ílentist þar. Hólmfríður Hemmert nam kennslu málhaltra í Danmörku og tók próf „í faginu“ 1934 og aftur sams konar próf í Berlín 1938. Brandur Jónsson, er seinna varð skólastjóri Málleysingaskólans, tók talkennarapróf 1940 eftir að hafa numið talkennslu í Danmörku og Noregi. Brandur starfaði aldrei sem sérstakur talkennari í Reykjavíkurskólahéraði. Hann er því ekki talinn með hópi fyrstu talkennara skólahéraðsins. Það er svo annað mál, að þótt hann væri ekki ráðinn sem sérstakur talkennari á vegum fræðsluráðs skólahéraðsins, þá sinnti hann einnig talkennslu. Ef til vill er upphaf talkennslunnar hjá oss íslendingum einmitt helst að leita í „Málleysingaskólanum“ sem Brandur Jónson veitti forstöðu.

Smátt og smátt fór sérkennurum og þar á meðal talkennurum fjölgandi og var því eigi við öðru að búast, en sérkennarar hæfu brátt að huga örlítið að eigin félagsstofnun.

Líklegt er að flestir þeir kennarar er hér að framan hafa verið nefndir, hafi jafnframt verið félagar í Sambandi íslenskra barnakennara eins og KÍ hét þá.

Hvað sem því líður, þá er það um og upp úr 1969 að sérkennarar fóru sterklega að

huga að eigin félagsstofnun. Af formlegri stofnun Félags íslenskra sérkennara (FÍS) varð þó eigi fyrr en seinna, eða árið 1970.

Sama ár hafa líklega á öllu landinu talist níu eða tíu talkennarar. Talkennarar töldust raunar flestir jafnframt vera sérkennarar og tóku sem slíkir þátt í félagsstarfi FÍS. Engu að síður fóru talkennarar, þá tímar liðu fram, að hyggja að stofnun sérstakra samtaka innan síns hóps. Nokkrar vangaveltur um þessi mál voru kringum árin 1975, 1976 og 1979.

Nú var það þannig að þeir talkennarar, er frá Noregi voru í greininni menntaðir, voru jafnframt flestir félagar í Norsk logopedlag. Íslenskir „logopedar“ óskuðu þá fljótlega eftir því að verða sérstök deild innan Norsk logopedlag og fengu fyrir því vilyrði. Var því slík deild mynduð þar og hélst við um hrið.

Þess má til fróðleiks og gamans geta að Norsk logopedlag var stofnað á Granhaug (rétt utan við Oslo) hinn 4. mars 1948. Einn hvatamaður að stofnun norska félagsins var einmitt Lorange Hansen er lengi var skólastjóri (eða forstöðurmaður) á Bredtvet.

Fyrsta skrefið í þá átt að stofna sérsök samtök talkennara hér heima var stigið þegar mynduð var sérstök deild talkennara innan FÍS.

Seinna skaut upp þeirri hugmynd, að

stofna sérstakt félag talkennara er óháð teldist FÍS, að mestu ef þá eigi að öllu leyti og voru mál þessi m.a. til umræðu á allmörgum fundum á árunum 1975, 1976 og 1977, eins og áður hefir verið að vikið.

Í kringum árin 1978 og 1979 hafði þessum málum svo langt fram miðað, að boðað var til sérstaks stofnfundar þessa fyrirhugaða félags í húsakynnum Heilsuverndarstöðvarinnar við Barónsstíg, þar sem heyrnardeildin var til húsa. Eigi voru samt allir talkennarar, er þá voru starfandi, á eitt sáttir með þá hugmynd. Eftir hafði verið til sérstakrar atkvæðagreiðslu um þetta mál m.a. og eitthvað fleira sem ég man nú eigi hvað var. Flestir fundarmenn töldu samt að lokinni atkvæðagreiðslu að meiri hluti hefði fengist fyrir þessum gjörðum. Kosin hafði verið sérstök stjórn til bráðabirgða eða til undirbúnings með Birgi Ás í sæti formanns. Aðrir í þessari stjórn voru Friðrik Rúnar Guðmundsson og einhver þriðji maður sem ég man eigi lengur hver var (enda vantar mig enn öll gögn til að vita nánar um þessi mál og dagsetningar allar, svo greint geti gerr frá málum).

Málið komst þó svo langt að samin voru drög að sérstökum lögum fyrir félagið. Það mál varð hins vegar aldrei endanlega útklárað og lá málið í láginni um hrið.

Áður höfðu verið samþykktar siðareglur fyrir talkennara, þá höfðu og allir undirritað eiðstaf um þagnarskyldu.

Seinast kom svo að því, að upp úr gamla félaginu var stofnað Félag talkennara og talmeinafræðinga (FTT) hinn 11. september 1981 að Grettisgötu 89 og er sá dagur hinn formlegi stofndagur hins nýja félags, er á þessu ári, 1996, er 15 vetra gamalt.

Árið 1984 kom út (fyrsta tölublað) 1. hefti af málgagni félagsins, tímaritið (sem jafnframt var kallað fréttablað) TALFRÆÐINGURINN, er upp frá því hefir komið út árlega.

Þegar á árinu 1983 eða fyrr hófust talkennarar handa um baráttu fyrir réttindum sínum og löggildingu starfsheitis. Löggilding hefir nú að mestu fengist fyrir starfsheitinu talmeinafræðingur, þó nota ekki allir talkennarar þetta starfsheiti, þ.e.a.s. þeir sem starfa innan skólakerfisins eru nefndir talkennarar.

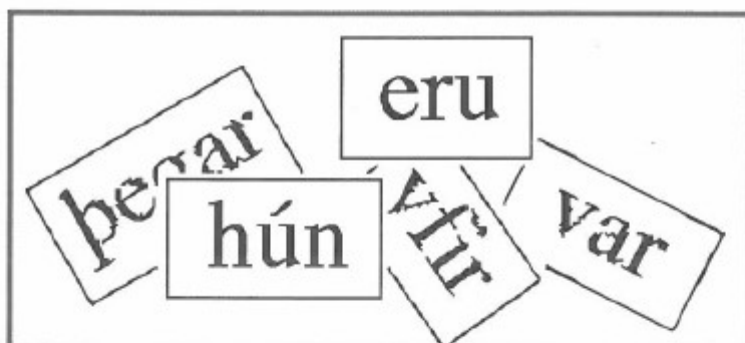
Árið 1970 töldust talkennarar á landinu níu eða tíu, en árið 1984 eru á félagsskrá 40 talkennarar og 1989 u.þ.b. 50. Fjölgun í stéttinni var nokkuð ör á þessu tímabili, hin síðari ár hefir þó dregið úr aukningunni.

FTT var í allmörg ár skilgreint sem deild innan FÍS. Hins vegar má segja, að félagið hafi að mestu, ef þá ekki að öllu leyti, starfað þessi „sambandsár“ sem sjálfstætt væri án nokkurra afskipta af hálfu FÍS.

Fyrir fáum árum sleit svo FTT öll tengsl við FÍS og starfar nú sem sjálfstætt félag.

Ég hefi hér í fáum dráttum reynt að rekja upphaf og sögu „eldra félagsins“, en saga yngra félagsins er enn óskráð og verður svo líklega enn um hríð. Þannið hefi ég nú í fáum dráttum að nokkru lokið því sem mig hafði lengi langað til að gera.

Höfundur starfar við Langholtsskóla.



SÉRKENNARAR

**Spilastokkur með 100 algengustu orðmyndum
íslenskunnar fæst í Skólavörubúðinni við**

Laugaveg í Reykjavík

Pöntunarsími:

552 80 88



Mál og málörvun

Málið er mikilvægasta tæki mannanna til boðskipta. Með því tjá þeir hugsanir sínar, tilfinningar, skoðanir og fyrirætlanir. Í frumbersku er lagður grunnur að málþroska barna og er mikilvægt að málörvun og málleg samskipti gangi eins og rauður þráður í gegnum allt uppeldið. Mál-, hreyfi- og vitþroski eru samofnir þroskaþættir sem hafa gagnkvæm áhrif og sameiginlegt tungutak tengir menn saman.

Lítill börn tjá sig með því að gefa frá sér hljóð og hreyfa sig. Þau tjá sig með líkama sínum, látbragði og svipbrigðum og þurfa foreldrar því að bregðast vel við líkamlegum tjáningarháttum og hjali (babli) barna sinna.

Það þarf að tala við barnið um það sem fram fer og tengja þannig saman athafnir og orð, það örvar það til frekari boðskipta og eykur á málleg samskipti. Raddblær, hljómfall og hrynjandi skipta miklu máli. Barnið lærir að tengja saman ýmsar athafnir t.d. að sækja náttfötin þegar það er búið í

baði, sækja skóna þegar á að fara út o.fl.

Lítill börn læra móðurmál sitt af því að hlusta á og „tala“ við foreldra, systkini og aðra sem í kringum þau eru. Hluti af þessu móðurmálsuppeldi er sífelld endurtekning, börn leika sér að hljóðum og hlusta á þá sem annast þau. Þau endurtaka hljóð og hrynjandi og síðan koma orðin hvert af öðru og eru endurtekin aftur og aftur. Flestir foreldrar kannast við það að hafa varið löngum tíma í að benda á nef, augu og munn á meðan barnið er að læra hvað er hvað. Því eru kennd nöfn á fjölskyldufólkinu og heiti á hlutum í umhverfinu s.s. bangsi, dúkka og bíll. Börn hafa ómælda ánægju af söng, barnagælum og þulum, þau hlusta jafnvel vikum saman áður en þau fara að hafa eftir og reyna sjálf. Einfaldir leikir sem fela í sér tal, hrynjandi og hreyfingar örva samspil. Að lesa fyrir börn veitir þeim ró, það eykur orðaforða og víkkar sjóndeildarhring þeirra.

Þegar börn eru að læra mál og fara að tengja saman orð og athafnir hafa þau öðlast ákveðið minni og með því að flokka röð athafna hafa þau náð ákveðinni leikni í raðminni. Nokkru síðar á málþroska-

skeiðinu fara þau að nefna hluti óháð kringumstæðum. Þau geta munað hluti án þess að sjá þá og þau geta rifjað upp atburði nokkru eftir að þau hafa verið þátttakendur í þeim. En til þess að svo verði er þeim nauðsynlegt að fullorðnir eigi við þau málleg samskipti.

Leikur er sérkenni bernskunnar og er öllum börnum nauðsyn. Flest börn leika sér af innri athafnaþrá og gleði. En leikurinn er einnig notaður til að ná athygli barnanna og er nokkurs konar kennslutæki til málörvunar. Fjöldi góðra málörvunarleikja er til og koma hér nokkur dæmi:

Börn læra liti af að para þá saman, t.d. „Þú ert í *rauðum* sokkum og ég er í *rauðri* peysu, við erum í alveg eins lit“. „Finndu eitthvað sem er alveg eins á litinn“.

Á mörgum heimilum eru til ýmis röðunarspil með litum og litateningum og eru þau góð til málörvunar.

Ýmis staðarhugtök eru mörgum börnum erfið og eiga þau þá oft í erfiðleikum með að vita til hvers er ætlast af þeim eða í hvaða veru fyrirskipanir eða ábendingar eru, til dæmis í hóp- eða hreyfileikjum.

Hugtök eins og *fyrir framan, aftan, á bak við, undir, kringum, við bliðina á o.s.frv.* þarf því að æfa í daglegu lífi svo að þau lærist fyrr: „Boltinn er *á bak við sófann*“ „Dúkkann er *undir stólnum*“ o.s.frv.

Flestum börnum þykir skemmtilegt að leika sér með leikfangadýr (t.d. húsdýr og

girðingar) og eru þau því heppileg til málörvandi leikja. Þau læra hljóð dýranna ef þau eru leikin eftir og auðvelt er að kenna þeim stærðarhugtök í dýraleik, s.s. *stór - litill, stærstur - minnstur, stuttur - langur*.

Einnig er hægt að leika sér með kýrnar *fyrir utan* girðinguna og hesturinn minn er *við bliðina á* folaldinu þínu o.s.frv.

Með því að nefna og tala um heiti líkamshluta, þegar börn eru að klæða sig úr og í, læra þau nöfnin smátt og smátt. T.d. *læri, rist, hné, il, öxl, olnbogi, lófi og bandarbak* og börn eru stundum *berfætt* en ekki á „táslunum“ eins og nú vill oft brenna við.

Leikir með litla baunapoka geta verið skemmtilegir bæði til að grípa og kasta og einnig til að bera á *böfðinu, öxlinni, bandarbakinu* eða á milli *hnjónna* svo eitthvað sé nefnt.

Börn læra smám saman talnarunur: 1-2-3-4 o.s.frv. Síðan læra þau minnstu talnagildin. Ýmsir hlutir úr leikfangasafninu nýtast vel í talnaleikjum, t.d. að finna *jafnmarga, fleiri eða færri*.

Heiti dýra og afkvæma þeirra læra börn af umgengni við dýr, af bókum eða í dýraleik. *Lambið og kindin ætla t.d. að bíta gras, folaldið er að bneggja eða kýrnar og kálfurinn eru að baula*. Ekki má heldur gleyma því að íslensk húsdýr hafa ýmist *bala, skott, tagl, stert, dindil eða rófu*.

Að flokka dýrin eftir tegundum innan girðinga eða raða þeim í halarófu eða hlið við hlið eykur skipulag og reglu.

Málörvunarleikir er örva skipulega rökhugsun hjálpa barninu til að kalla fram í minni flokkun og reglu í mállegum samskiptum t.d. leikurinn: *Skip mitt kom að landi í gær. Hvað hafði það að færa? Það hafði t.d. eingöngu: Leikföng, (fatnað, húsgögn, ávexti)* eða eitthvað annað. Annar slíkur leikur er kallar fram rökhugsun er: *Hvað notar bóndinn við vinnuna sína? eða rakarinn, bakarinn, garðyrkju-*

maðurinn o.s. frv.

Málörvun þarf að umlykja barnið allan uppvöxtinn, inni á heimilunum, í leikskólanum, úti í gönguferðum, í bílnum og í leik og starfi.

Með góðum mállegum samskiptum og málörvun eykst þroski barnsins og hæfni þess til að tileinka sér lestur og skrift, þegar að skólagöngu kemur.

Höfundur er leikskólastjóri hjá Sjúkrahúsi Reykjavíkur (Borgarspítalanum).



Eftirtaldir aðilar hafa styrkt þessa útgáfu Talfræðingsins

APÓTEK SUÐURNESJA, Hringbraut 99, sími: 421 65 65, fax: 421 65 66

TALMEINASTOFA KRISTINS HILMARSONAR, Myllubakkaskóla v/Suðurtún, 230
Keflavík, sími 421 14 5



Talþjálfun & ráðgjöf, Grundaskóli, 300 Akranes,
sími 431 29 60 & 855 06 28

EINAR J. SKÚLASON, Grensásvegi 10, 108 Reykjavík, sími 563 3000

TALMEINASTOFAN „Það er málið“ Gránufélagsgötu 4, 600 Akureyri, sími 462
3885 og 462 1917

BERGIDJAN Víðihlíð v/Vatnagarða, 104 Reykjavík, sími 560 2590, fax 560 2610

TALÞJÁLFUN REYKJAVÍKUR, Bolholti 6, Reykjavík, sími/fax 553 50 30

Sigríður Magnúsdóttir, talmeinafræðingur

Evald Sæmundsen, sálfræðingur

Flokkun málhömlunar hjá börnum eftir

klínískum einkennum



Inngangur

Fagmenn sem sinna þjónustu við börn með seinkaðan eða skertan málþroska nálgast viðfangsefnið oft út frá ólíkum sjónarhornum sem ýmist ráðast af hvaða fagstétt á í hlut eða hvert fólk hefur sótt menntun sína. Þannig er einum fagmanni sjálft þroskamynstrið sérstaklega hugleikið, öðrum hvernig megi flokka það út frá alþjóðlegum reglum og þeim þriðja hvernig málþroski birtist og hvað beri að þjálfra. Þá virðist stundum sem svo, að ólíkar fagstéttir menntaðar í sama landi eigi meira sameiginlegt en fólk úr sömu fagstétt menntað í mismunandi löndum.

Þessa grein ber að skoða sem almenna kynningu á flokkun málhömlunar hjá börnum í undirflokkum eftir birtingarformi og sem tillögu að sameiginlegum orðaforða á þessum vettvangi. Byggt er á flokkun Rapin



og Allen (1983), sem hefur staðfest

notagildi sitt án þess að fyrir liggi viðamiklar rannsóknir á réttmæti hennar. Taugasálfræðileg flokkun málhömlunar hjá börnum rennir þó nokkrum stöðum undir réttmæti slíkrar flokkunar (Wilson og Risucci, 1986). Einnig styðja rannsóknir á málþroska einstakra hópa þá viðleitni að skilgreina heilkenni málhömlunar (Rapin, Mattis, Rowan, og Golden, 1977; Tew, 1979; Udwin og Yule, 1990).

Almennt um málhömlun

Tal- og málörðugleikar (aðrir en málstol) hjá börnum geta átt sér margar skýringar, s.s. alvarlega vanrækslu, heymarskerðingu, þroskahömlun, einhverfu, vansköpun á talfærum, truflanir á hreyfifærni talfæra og/eða skerta starfsemi vöðva. Á hinn bóginn getur verið um afmarkaða röskun í tali eða máli að ræða, án þess að

framangreindar skýringar eigi við. Það er hin eiginlega málhömlun sem flokkuð er sérstaklega í alþjóðlegum flokkunarkerfum. Í flestum tilvikum eru orsakir hennar óþekktar samkvæmt nákvæmum skilgreiningum læknisfræðinnar. Líklegast er, að á bak við málhömlun sé atburðarás sem hefjist á fósturstigi og taki bæði til uppbyggingar og starfsemi heilans. Ennfremur að erfðir vegi þungt þegar á heildina er litið, þ.e. þegar talað er um allan hópinn í tilteknu þýði á tilteknum tíma sem fær málhömlunargreiningu.

Venjulega er hugtakið málhömlun haft í eintölu og gefur þá ranglega til kynna að þetta sé eitt afmarkað ástand, sbr. á ensku "dysphasia". Um málhömlun gildir þó að fjölbreytileikinn er mikill, enda þótt greina megi á milli flokka með mismikilli nákvæmni.

Í engilsaxneskum fræðiritum er nú talað um "developmental language disorders" eða málþroskaröskun (ætti að vera í fleirtölu!), en einnig "specific developmental disorders of speech and language" (sjá ICD-10), á íslensku afmörkuð þroskaröskun í tali og máli. Það skiptir höfuðmáli að fyrirbærið sé afmarkað þegar fjallað er um greiningu eða flokkun, þar sem tal- og málörðugleikar hjá börnum geta verið fylgifiskar margs konar annarrar röskunar í taugaproska. Hér er mælt með því að tala áfram um málhömlun og að líta á málhömlun sem samheiti við málþroska-

röskun, a.m.k. þangað til færð verða góð rök fyrir öðru.

Málhömlun er ein algengasta röskunin í taugaproska þar sem æðri heilastarfsemi kemur við sögu og er hún algengari hjá drengjum en stúlkum sem nemur allt að 4:1 (Rapin, Allen og Dunn, 1992). Í samantekt á niðurstöðum faraldsfræðilegra rannsókna sem gerðar voru víða um heim á tímabilinu 1972-1983 var talið að 1% barna hefði alvarlega "seinkun" í málþroska, og 6-8% "forskólabarna" hefðu einhverja seinkun í málþroska (Silva, 1987). Hluti þeirra hefur þó ekki umtalsverð frávik nokkrum árum síðar, sem réttlætir hugtakið "seinkun", a.m.k. fyrir ákveðinn hóp (Bishop & Adams, 1990; Silva, McGee og Williams, 1983). Sambærilegar rannsóknir á tíðni hafa ekki farið fram á Íslandi.

Börn með málhömlun eiga oft við ýmis önnur vandamál tengd taugaproska að etja, en slík tengsl eru m.a. háð hversu alvarleg þroskaröskunin er (Robinson, 1991). Batahorfur eru misgóðar eftir tegund og alvarleika málhömlunar. Bestar eru þær þegar um er að ræða hljóðfræðileg vandamál í tengslum við framburðargalla (taltruflun), en verstar þegar til staðar er alvarlegri skerðing á skilningi og myndun máls (máltruflun) sem tengist oft annarri skerðingu á æðri heilastarfsemi (Bishop og Adams, 1990; Rutter og Mawhood, 1991; sjá einnig Evald Sæmundsen og Jónas G. Halldórsson, 1995).

Í alþjóðlegum flokkunarkerfum er sérstök skilgreining á málþroskaröskun eða málhömlun eins og áður er getið (sjá ICD-10 og DSM-IV). Í henni felst að röskun í taugabroska (neuro-developmental disorder) veldur skerðingu (impairment) sem aftur leiðir af sér (mál)hömlun (disability) sem verður að fötlun (handicap) í daglegu lífi. Að baki nýjustu útgáfum þessara flokkunarkerfa er löng saga um mat á innbyrðis afstöðu málskilnings og máltjáningar þar sem m.a. var byggt á eftirfarandi grunnflokkun:

a) fyrst og fremst erfiðleikar við að skilja talað mál,

b) fyrst og fremst erfiðleikar við máltjáningu

c) erfiðleikar á báðum sviðum.

Með tímanum uppgötvuðust ýmis afbrigði í tali og máli sem svöruðu meðferð á ólíkan hátt og höfðu misgóðar horfur, t.d. varðandi líkur á lestrarerfiðleikum (dyslexia). Af slíkri vitneskju leiddi þörfina að flokka málhömlun nánar. Ein aðferð í því sambandi er að beita svipaðri flokkun á málhömlun og gert var við þroskahömlun (mental retardation), þ.e. að tala um væga, miðlungs og alvarlega málhömlun. Slík flokkun, byggð á þroskamælingum eingöngu, hefur takmarkað forsagnargildi um meðferð og er ólíkleg til þess að bæta miklu við rannsóknir á eiginleikum málhömlunar.

Enda þótt þroskamælingar dugi ekki sem

grundvöllur flokkunar einar sér, þá gegna þær lykilhlutverki við að staðfesta að málhömlun sé til staðar. Frekari skilgreining á þroskamynstrinu felst síðan t.d. í nánari úttekt á því hversu mikill munur kemur fram á skilnings- og tjáningarhluta málþroskaprófs. Þegar slíkum mælingum sleppir taka við einstaklingsbundnar lýsingar á því hvernig málhömlun birtist, sem venjulega er sá grunnur sem meðferð byggir á.

Klínísk flokkun

Til þess að nýta einnig eigindarlegar upplýsingar hafa verið gerðar áhugaverðar tilraunir til þess að greina klíniska undirhópa barna með málhömlun. Þær byggja á samvinnu ólíkra fræðigreina eins og taugafræði, sálfræði og málvísinda. Ein þekktasta klíniska flokkunin er sennilega sú sem kennd er við Rapin og Allen (1983) og er hér sérstaklega kynnt, en aðrir hafa einnig lagt gott til í þessu sambandi (Aram og Nation, 1975; Wilson og Risucci, 1986).

Kerfið sem kennt er við Rapin og Allen telur sex flokka málhömlunar meðal barna á leikskólaaldri sem jafnframt má líta á sem heilkenni (sjá Resnick og Rapin, 1991). Fyrstu fjögur heilkennin taka til málskilnings og máltjáningar, en tvö þau síðustu fyrst og fremst til tals:

1. Hljóðkerfisleg og setningafræðileg hömlun (phonologic-syntactic deficit disorder). Málhömlun þar sem mest röskun

á sér stað innan hljóðkerfisfræði og setningafræði tungumálsins.

2. Nafngleymska og setningafræðileg hömlun (lexical-syntactic deficit disorder). Málhömlun þar sem nafngleymska og fátækleg setningauppygging eða einfölduð setningagerð er einkennandi.

3. Merkingarleg og málnotkunarleg hömlun (semantic-pragmatic deficit disorder). Málhömlun þar sem lélegur skilningur á merkingu orða og setninga er mest áberandi, auk þess sem málnotkun er verulega ábótavant eða þekkingu á málnotkunarreglum (málsiðum).

4. Málgreiningarstol (verbal auditory gnosis). Málhömlun þar sem nánast engin úrvinnsla/skilningur er til staðar á töluðu máli.

5. Mállegt verkstol (verbal dyspraxia). Mjög alvarlegir framburðargallar með óstöðugum og breytilegum framburði.

6. Hljóðröðunargallar (phonologic programming deficit disorder). Framburðargallar þar sem niðurfelling málhljóða, skiptihljóð eða erfiðleikar við að raða hljóðunum í rétta röð inni í orðunum er mest áberandi.

Nú þegar liggja fyrir vísbendingar um hvernig helstu einkenni málhömlunar (core symptoms) birtast innan hvers flokks, bæði hvað varðar málkilning og máltjáningu.

Auk þess liggja fyrir upplýsingar um tengd einkenni (associated symptoms) sem ýmist hafa háa tíðni innan hvers flokks eða birtast öðru hvoru. Margt af því sem hér hefur verið nefnt er ennþá á tilgátustigi og bíður þess að verða staðfest með frekari rannsóknum. Hér á eftir er einkum stuðst við Resnick og Rapin (1991).

1. Hljóðkerfisleg og setningafræðileg hömlun (phonologic-syntactic deficit disorder: mixed expressive-receptive disorder): Þetta er talin algengasta málhömlunin. Málkilningur er skertur, álíka takmarkaður og talið eða ívið betri. Flest börnin fara seint að tala og það er erfitt að skilja þau. Þau eru stirðmælt, framburður bjagaður og setningar stuttar og einfaldaðar („símskeytastíll“) þar sem ýmsum smáorðum eins og samtengingum, forsetningum og fornöfnum er sleppt. Flest börnin eru farin að tjá sig í tali nokkuð eðlilega á fyrstu árum grunnskóla en eiga í hættu að lenda í námserfiðleikum, þá sérstaklega lestrarerfiðleikum (dyslexia). Sum barnanna í þessum hópi eiga við erfiðleika að stríða á munnsvæði (oral/motor deficits) ásamt seinkun í hreyfifroska. Skyld fyrirbæri hjá fullorðnum er „Broca's aphasia“.

2. Nafngleymska og setningafræðileg hömlun (lexical-syntactic deficit disorder): Þetta er einnig algengt fyrirbæri. Málþroski lætur venjulega á sér standa, en þegar fram líða stundir verða börnin býsna skýr í tali og oft er erfitt að átta sig á að eitthvað sé að. Þó

skilningur á flóknum setningum sé slakur er aðaleinkennið hér hve mikill munur er á frammistöðu barnanna eftir því hvort þau ráða ferðinni sjálf í vali á umræðuefni eða hvort þau þurfa að laga sig að viðmælanda. Þegar kröfur eru gerðar frá viðmælanda, kemur hin eiginlega málhömlun í ljós t.d. sem miklir erfiðleikar við að nýta og nota mállegt samhengi (discourse problems). Við slíkar aðstæður rekur þau í vörðurnar, þau vantar orð (nafngleyska eða anomia), setningar verða frumstæðar og þau rugla með orð (paraphasia). Þau fylgja einföldum fyrirmælum án erfiðleika þegar fram líða stundir en eiga erfitt með að skilja flókið mál. Reglur sem gilda um notkun málsins (pragmatics) eru þessum börnum ljósar. Skyld fyrirbæri hjá fullorðnum er talið „transcortical motor aphasia“.

3. Merkingarleg og málnotkunarleg hömlun (semantic-pragmatic deficit disorder): Megineinkenni barna með þetta heilkenni er að þau tala skýrt og greinilega og oftast í vel uppbyggðum setningum, ólíkt því sem talað hefur verið um hér að framan. Í stað þess að tala of lítið, þá tala þau „of mikið“ (Bishop, Hartley og Weir, 1994). Hér kemur málþroski ýmist á eðlilegum tíma eða lætur standa á sér framan af en síðan fleygir barninu fram. Síðar kemur í ljós að merking og notagildi málsins er mjög skert. Áherslur og hrynjandi (prosody) eru viðeigandi og málið er eðlilegt á að hlýða, en nýtist ekki að sama skapi í samskiptum og barnið á í

erfiðleikum með að tileinka sér venjur og siði í félagslegum samskiptum. Blæbrigði raddar eru einhæf og þau bera lítið skynbragð á tilfinningalegt innihald í ræðu annarra. Þessi börn eru oft ómeðvituð um reglur tjáskipta, eins og t.d. það að á meðan annar talar á hinn að hlusta, og þau skynja illa áhrif sín á viðmælendur þegar þau malá stöðugt sjálf um sömu hlutina. Þau tala líka oft upphátt við sjálf sig í leik án þess, að því er virðist, að hafa þörf fyrir einhvern til að eiga tjáskipti við. Oft ofnota þessi börn setningar sem þau hafa lært utanað og beita svo e.t.v. við óviðeigandi aðstæður. Málskilningur er verulega skertur hjá þessum börnum og þau eiga erfitt með að vinna úr flóknum setningum. Slíkt kemur e.t.v. ekki skýrt fram fyrr en þau eru spurð ákveðinna spurninga, eins og „hvers vegna“, „hvernig“ og „hvenær“. Þá lenda þau oft í miklum vandræðum og eiga það til að endurtaka spurningarnar frekar en að svara á viðeigandi hátt sem ætti einmitt að vekja grun um skertan málskilning. Hjá fullorðnum samsvara þessi einkenni málstoli sem kallast „transcortical sensory aphasia“.

Þessi málhömlun er talin algeng hjá „háttstandandi“ einhverfum og þeim sem eru með heilkenni Aspergers (Rapin o.fl., 1992). Sé mikið um um endurtekningar (echolalia), utanaðlærða frasa og hjakk um það sama (perseveration), er veruleg ástæða til að velta fyrir sér einhverfu eða skyldum fyrirbærum. Þessi málhömlun

finnst auk þess hjá börnum með heilkenni Williams (Udwin og Yule, 1991) og börnum með klofinn hrygg og vatnshöfuð (Tew, 1979), en í báðum hópunum eru auknar líkur á þroskamynstri sem nefnt hefur verið „óyrtingar námserfiðleikar“ (nonverbal learning disabilities) (Rourke, 1989).

4. Málgreiningarstol (verbal auditory agnosia): Þetta er sjaldgæft fyrirbæri. Hér vinnur heilinn ekki úr málhljóðum, þrátt fyrir að heyrn sé í lagi. Börn með þetta heilkenni gera lítinn greinarmun á málhljóðum og umhverfishljóðum. Málskilningur er þ.a.l. verulega skertur. Foreldrum virðist oft eins og börnin séu heyrnarskert. Þau læra málið seint og illa og sum verða aldrei talandi. Málhömlun af þessu tagi takmarkast við heyrnæna úrvinnslu, þannig að betur gengur að ná til þessara barna sé þeim gefinn kostur á að beita sjónrænni úrvinnslu, s.s. látbragði, táknum eða einhvers konar myndstýringu. Sambærilegt vandamál hjá fullorðnu fólki við það sem hér er kallað málgreiningarstol hefur verið nefnt „orðdeyfa“ (word deafness).

Þessi flokkur virðist hafa sérstök tengsl við alvarlegar hegðunartruflanir og/ eða einhverfu (Rapin o.fl., 1992). Þá hafa verið færð rök fyrir því að í Landau-Kleffner heilkenni, öðru nafni „áunnið málstol með krampasjúkdómi“, sé það fyrst og fremst málgreiningarstol sem er til staðar (Rapin o.fl., 1977). Það er athygli vert, að það eru yngstu börnin með Landau-Kleffner sem

ekki eru með klíníská flogaveiki, sem verða til þess að fólk fer að velta fyrir sér einhverfu eða skyldum fyrirbærum.

Eftirfarandi tveir flokkar snúast fyrst og fremst um tjáningargalla. Málskilningur er oftast í góðu lagi og málnotkunin sömu- leiðis.

5. Mállegt verkstol (verbal dyspraxia): Hér er um mjög alvarlega framburðargalla að ræða, þar sem talfærin láta ekki að stjórn við að framleiða málhljóð og orð. Yfirleitt er ekki fyrir að fara slappleika í talfærunum (dysarthria), því vöðvarnir eru í raun alveg nógu sterkir til að gera það sem til er ætlast af þeim. Kannski verður þessu heilkenni best lýst þannig að viðkomandi viti ekki hvar talfærin eru á hverju augnabliki, og hann þurfi að leita að hljóðunum sem hann ætlar að bera fram. Þegar á ævina líður geta börnin hugsanlega borið öll hljóð fram aðskilin, en þegar þau ætla að raða þeim saman í orð og setningar, þá brotnar allt niður. Málskilningur er yfirleitt nálægt því að vera eðlilegur og sama er að segja um þekkingu á og færni í málsiðum, en tal, eðli málsins samkvæmt, er mjög frumstætt og stírt. Frekari röskun á hreyfifærni á munnsvæði getur síðan verið slef og vangeta barnanna við að herma eftir hreyfingum vara, tungu og kjálka. Frekari röskun á hreyfifærni almennt getur tekið til fínhyfinga sérstaklega, en getur einnig náð til alls skipulags hreyfinga.

6. Hljóðröðunargallar (phonologic-programming deficit disorder): Þessi hópur talar reiprennandi, ólíkt þeim sem nefndur var hér á undan, en afar óskýrt. Nú starfa talfærin eðlilega og geta myndað eðlileg málhljóð, en erfiðleikarnir virðast fólgnir í því setja hljóðin saman. Þeir virðast m.ö.o. liggja þar sem hljóðkerfisfræðilegar ákvarðanir eru teknar um það hvernig raða berí hljóðunum saman til orðmyndunar, stig sem er næst á undan því stigi þegar orðið er borið fram eða talað með sambeitingu hreyfinga talfæranna. Næst á undan var aðalvandamálið stjórn á hreyfingum talfæranna sjálfra við að koma orðinu á lokastigið út úr munninum, en það á ekki við hér. Börnin tala í setningum, en framburðarvillur einkennast af niðurfellingu málhljóða, eða notkun á skiptihljóðum, þ.e. einu hljóði er skipt út fyrir annað. Málskilningur er yfirleitt næsta eðlilegur, svo og þekking á og færni í málsiðum. Flest þessara barna ná tökum á tali með tímanum og þetta er líklega sá hópur sem best mun spjara sig í lestri (lestrartækni og lesskilningur) af þeim sem hér hafa verið taldir.

Lokaorð

Hér að ofan hefur verið gerð grein fyrir flokkun málhömlunar og stuðst við hugmyndir þeirra Rapin og Allen að mestu leyti (Rapin og Allen, 1983; Resnick og Rapin, 1991). Eins og talmeinafræðingar sjá er þessi flokkun ekki alveg hliðstæð þeirri flokkun sem byggð er á málvísindalegum

einkennum en spurningin er að sjálsögðu sú, hvort hún getur hjálpað í starfi með skjólstæðingum okkar. Sumir þessara flokka eru ekki eins nákvæmir og aðrir og sums staðar verður greinileg skörun, t.d. kemur setningafræði við sögu í fleiri en einum flokki, sömuleiðis hljóðfræði og hljóðkerfisfræði, en ekkert er rætt um beygingarfræði.

Eins og hér er látið að liggja þarf að huga sérstaklega að klínískum einkennum og birtingarformi málhömlunar, óháð því hverjar orsakirnar eru eða hvort viðkomandi hefur aðra greiningu en málhömlunina eina, sbr. einhverfu, heilkenni Aspergers, heilalömun, vatnshöfuð, flogaveiki, heilkenni Williams, o.s.frv., o.s.frv. Í okkar huga er það merkt framlag í rannsókn á barni með klofinn hrygg og vatnshöfuð að sýna fram á málhömlun af merkingarlegum og málnotkunarlegum toga. Það sama gildir um málgreiningarstol þegar einhverf börn eiga í hlut.

Þroskamynstur innan læknisfræðilega skilgreindra heilkenna eru orðin sérstakt rannsóknarefni fyrir löngu og í seinni tíð hefur verið mikil gróska í rannsóknnum á málþroskanum sérstaklega. Auk greinargóðra lýsinga á málþroska út frá orðaforða, setningafræði, merkingarfræði, hljóðkerfisfræði og „pragmatískum“ þáttum, er þörf á sameiginlegu tungumáli yfir birtingarform málhömlunar. Slíkt tungumál mun stytta leið í samskiptum innan faghópa og milli

þeirra, ásamt því að vera uppspretta rannsóknartilgátta sem unnt er að prófa.

Heimildir

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition (DSM-IV). Washington, D.C: American Psychiatric Association.

Aram, D.M. & Nation, J.E. (1975). Patterns of language behavior in children with developmental language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, 229-241.

Bishop, D.V.M. & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31 (7), 1027-1050.

Bishop, D., Hartley, J. og Weir, F. (1994). Why and when do some language-impaired children seem talkative? A study of initiation in conversation of children with Semantic-Pragmatic Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24 (2), 177-197.

Evald Sæmundsen & Jónas G. Halldórsson (1995). Taugasálfræðilegur bakgrunnur tal-, mál- og tjáskiptavandamála, meðfæddra og æðninna. *Talfræðingurinn - Tímarit FTT*, 12 (1), 6-11.

Rapin, I. og Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosological considerations. Í U. Kirk (Ritstjóri), *Neuropsychology of language, reading and spelling* (bls. 155-185). New York: Academic Press.

Rapin, I., Allen, D.A. og Dunn, M.A. (1992). Developmental language disorders. Í S.J. Segalowitz og I. Rapin (Ritstjórar), *Handbook of neuropsychology: Vol. 7. Child neuropsychology* (bls. 111-137). Amsterdam: Elsevier.

Rapin, I., Mattis, S., Rowan, A.J., og Golden, G.G. (1977). Verbal auditory agnosia in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 19, 192-207.

Resnick, T.J. & Rapin, I. (1991). Language disorders in childhood. *Psychiatric Annals*, 21 (12), 709-716.

Robinson, R.J. (1991). Causes and associations of severe and persistent specific speech and language disorders in children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33, 943-962.

Rourke, B.P. (1989). Nonverbal learning disabilities: *The syndrome and the model*. New York: The Guilford Press.

Rutter, M. og Mawhood, L. (1991). The long-term psychosocial sequelae of specific developmental disorders of speech and language. Í M. Rutter og P. Casaer (Ritstjórar), *Biological Risk Factors for Psychosocial Disorders* (bls. 231-259). Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, P.A. (1987). Epidemiology, longitudinal course and some associated factors: An update. Í W. Yule og M. Rutter (Ritstjórar), *Language development and disorders* (bls. 1-15). London: Mac Keith Press.

Silva, P.A., McGee, R., & Williams, S.M. (1983). Developmental language delay from three to seven years and its significance for low intelligence and reading difficulties at age seven. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 25, 783-793.

Tew, B. (1979). The „cocktail party syndrome“ in children with hydrocephalus and Spina-Bifida. *British Journal of Disorders of Communication*, 14 (2), 89-101.

Udwin, O. og Yule, W. (1990). Expressive language of children with Williams syndrome. *American Journal of Medical Genetics, Supplement* 6, 108-114.

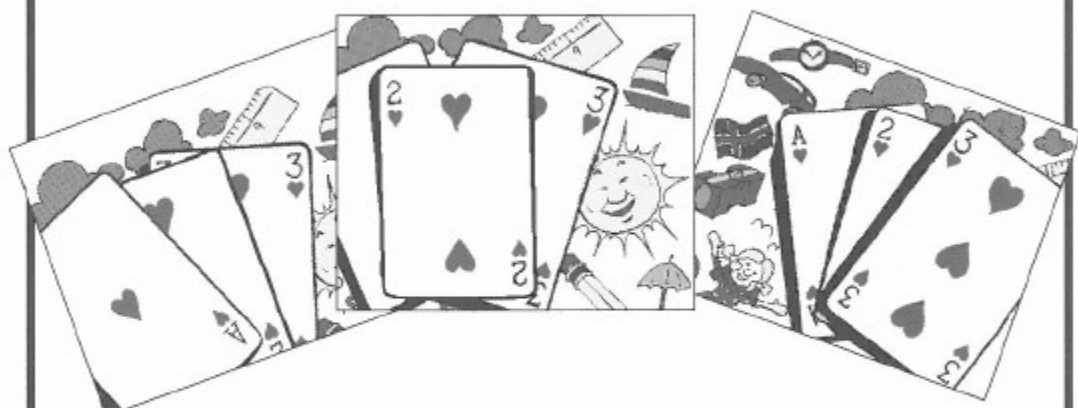
Wilson, B.C. & Resucci, D.A. (1986). A model for clinical-quantitative classification. Generation I: Application to language disordered preschool children. *Brain and Language*, 27, 281-309.

World Health Organization (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Genf: World Health Organization.

*Sigríður Magnúsdóttir starfar við
Endurbæfingaradeild Landspítalans.
Evald Sæmundsen starfar við
Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins.*

NÝ JUSTU KENNSLUFORRITIN

í byrjendakennslu og sérkennslu



LESTRARGLÍMUR

Höfundar: Karl Thoroddsen, o.fl.

Lestrarglímur eru safn nokkurra verkefna sem ætlað er að þjálfa lestur og léttu ritun. Meðal verkefna eru lesvélín, tjalddið, völundarhúsið og röðun orða í setningar.

Textar sem fylgja forritinu henta einkum börnum á aldrinum 8–12 ára.

Með lítilli fyrirhöfn má bæta við nýjum textum eftir þörfum þannig að glímurnar geta nýst öllum aldurshópum.

ÁS, TVISTUR, ÞRISTUR

Höfundur: Björn Hólmþórsson

Ás, Tvistur og Þristur eru vinnubækur sem færðar hafa verið í tölvu. Í þeim eru fjölbreytt verkefni þar sem nemendur skrifa frásagnir og samtöl, færa rök fyrir skoðunum sínum, yrkja ljóð og leysa margs konar þrautir.

Verkefnin eru sett upp þannig að nemandanum finnst hann vera í leik við að leysa vandamál.

Í forritunum er innbyggður lítill teiknihamur og minnisbók. Gert er ráð fyrir að nemendur prenti út hverja blaðsíðu og geymi í möppu.

LEIKVER

Höfundar: Birgir Edwald, Hildigunnur Halldórsdóttir og Sophie Kofod Hansen

Leikver er móðurmálsforrit þar sem þjálfuð eru hugtök, form, fjöldi, samlagning, mengi, bókstafir, mynstur o.fl. Sé hjóðkort í tölvunni er talað til nemandans og hann beðinn að leysa verkefnið. Smellir á svar og með hreyfimyndum er gefið til kynna hvort svar er rétt eða rangt. Veitt eru verðlaun í formi verðlaunapeninga og bikara (bikar fyrir hverja 10 verðlaunapeninga). Hentar einkum fyrir nemendur frá 5 ára aldri.

Mörg fleiri kennsluforrit sem henta í byrjendakennslu og sérkennslu eru í boði.


NÁMSGAGNASTOFNUN

Laugavegi 166 • 105 Reykjavík • Sími 552 8088 • Fax 562 4137

Elísabet Arnardóttir, talmeinafræðingur

Málproski hjá þeim yngstu



Inngangur

Í þessari grein mun ég ræða svolítið um yngsta aldurshópinn, þ.e. þau börn sem eru ekkert farin að tjá sig og þau sem eru rétt að byrja að tala. Þessi yngstu börn hafa um nokkurt skeið verið meðal áhugamála minna, en af ýmsum ástæðum hef ég ekki sinnt þessum hópi nægjanlega eftir að ég kom heim úr námi. Reyndar hef ég á móti haft heilmikið af þessum yngstu manneskjum að segja í eigin lífi, þar sem ég á þrjú börn og það yngsta eins árs.

Ýmsar ástæður geta verið fyrir því að sum börn eru lengur en önnur að „komast í gang“ með tjáskipti og ætla ég ekki að fara nákvæmlega út í þá sálma. Stundum er um þekktar, líkamlegar orsakir að ræða eins og t.d. Down's heilkenni. En oft er alls ekki vitað af hverju barnið er seint að tileinka sér tjáskipti og þá er gjarnan talað um „seinkaðan málproska.“

Leikproski - málproski

Eitt af því fyrsta sem ég geri þegar ég fæ til mín barn er að skoða leikproska þess. Leikproski segir mikið um vitræna starfsemi þess því að þar endurspeglast hún. Sem dæmi um hvernig leikproski þróast eðlilega með máli þá birti ég hér stuttan kafla úr viðmiðum sem hafa reynst mér vel við athugun á leik.

Tákn í leik samfara málproska

Leikproski:

-Barnið veit að blutir eru til

óséðir, það finnur blut

falinn undir klút

-Stefnuföst begðun („means-end“)

skríðurigengur að því

vill fá/ togar í band

á leikfangi

-Sýnir m. örstuttum breyf.

að veit það hvernig alg. blutir eru notaðir (ekki leikur)

Mál:

1. stig 9-12 mån

-Ekkert raunverul. mál; befur

e.t.v. orð sem tengjast bara tilteknum aðstæðum.

Sýnir þessa boðskiptaferni:

-„stjórnar“ umbhverfinu m. bendingum og ákv. bljóðum (bendir, sýnir, teygir sig eftir, segir „uh“)

Leikþroski:

-Skoðar leikföng með markvissari hætti. Uppgötvar hvernig leikfang virkar með „fíktí“ („trial-error“) Ef barn finnur ekki út úr hvernig leikf. virkar þá réttir það fullorðn. leikf.

2. stig 13-17 mán

Mál:

-Stök orð báð ákv. sambengi, t.d. barn segir „bíll“ þegar það er í bíl en ekki þegar það sér bíl (þ.e. merking ýmist of við eða þröng); orð koma og fara í orðasafni. Sýnir eftirf. boðskiptafærni:
-biðja um -mótmeala
-skipa fyrir -nefna
-félagsl. -svara
-persónul. -beilsa

3. stig 17-19 mán

-„Autosymbolic“ leikur - t.d. barn þykist fara að sofa eða þykist drekka úr bolla, eða borða m.skeið.
-Notar flesta algenga bluti á viðeigandi hátt.
-Notar „verkfæri“ (t.d. prikk til að ná í leikf.)
-Finnur leikf. sem er falið þannig að það er sett í box og síðan beitt úr boxi undir klút

Uppbaf raunverulegra boðskipta í gegnum mál. Orð hafa eftirf. notagildi og merkingu:
-e-ð gerist afiur -gerandi
-tilvist -þolandi
-hvarf -athöfn eða
-neiðun -ástand
-staðsetn
-blutur eða
pers. tengist
blut eða staðs.

Við athugun á leikþroska getur einnig verið ágætt að styðjast við stöðluð próf og má þar nefna Symbolic Play Test (Lowe & Costello) og Communication and Symbolic Behavior Scales (Wetherby & Prizant).

Stóra spurningin er: Hvað er barnið nálægt raunverulegum tjáskiptum? Svarið við þessari spurningu er e.t.v. ekki alltaf augljóst, því okkur er svo gjarnt að túlka og oftúlka hegðun barnsins sem tjáskipti, þó að hegðunin nái því ekki og sé raunar mjög sjálfhverf. Þess má geta hér í framhjáhlupi að gerður er greinarmunur á máli og tjáskiptum („language“ og „communication“), þar sem tjáskipti geta aldrei farið

fram í tómarúmi og fela alltaf í sér samskipti við annað fólk, en hinsvegar getur mál verið alveg sér (t.d. þegar við tölum við okkur sjálf). Gott getur verið að styðjast við ákveðnar reglur þegar ákvarðað er hve nálægt tjáskiptum barnið er og eru þær í grófum dráttum svolhljóðandi:

Vísbendingar um stefnuföst tjáskipti

1. Greinilegar tilraunir til að ná athygli hins fullorðna.
2. Tilraun til að koma ákveðnum skilaboðum áleiðis.
3. Vænting svars, þ.e. bið eftir viðbrögðum hins fullorðna.

4. *Úthald (seigla) í viðleitni til að koma skilaboðum áleiðis.*

Þannig gefur maður sér að barnið sýni að það sé komið með forsendur raunverulegra tjáskipta ef það fullnægir að minnsta kosti tveimur fyrstu skilyrðunum. Til að skýra betur hvað átt er við þá ætla ég að taka dæmi um barn sem togar í ermi móður sinnar (skilyrði 1). Barnið horfir síðan á leikfang og móður sína til skiptis alveg þar til móðirin tekur leikfangið (skilyrði 2,3 og 4) og trekkir það upp (sem var það sem barnið vildi, þ.e. voru „skilaboðin“). Annað barn starir e.t.v. á hlutinn sem það vill fá og volar (uppfyllir skilyrði 2 og jafnvel 4 - vantar 1) en lítur ekki á hlutinn og móður sína á víxl og reynir ekki markvisst að ná athygli hennar. Barnið er ekki komið jafn langt og fyrra barnið sem sýndi mun meiri boðskiptafærni, þ.e. sýndi að það skildi að móðirin gat verið leið þess að settu marki, þ.e. að fá leikfangið í gang. Með tilliti til meðferðar þá er í raun betra að vanmeta getu barnsins litilega í upphafi, frekar en ofmeta, svo fyrstu þrepin í þjálfuninni verði ekki of strembin.

Meðferð

Þegar athugun lýkur hefst vinna með foreldrum (oftast móður). Mér finnst ómetanlegt að nota myndbandsupptökur, en ég byrja gjarnan á að skoða samskiptamynstur móður og barns. Þá athuga ég sérstaklega nokkur atriði s.s. hversu næm móðirin er á tilraunir barnsins til

samskipta, hvernig bregst hún við þeim, hvað gerir barnið þegar hún bregst ekki við tilraunum þess o.s.frv. Talar móðirin barnið í kaf og reynir að stjórna leiknum alfarið eða gefur hún barninu yfrin tækifæri til að tjá sig og leyfir hún því að leiða leikinn?

Síðan fer ég yfir upptökuna með móðurinni (og/ eða föðurnum - til hægðarauka tala ég bara um móðurina) og við ræðum leiðir til bættrar málörvunar. Ég legg mikla áherslu á að móðirin sé þátttakandi í þjálfuninni. Stundum fer móðirin heim með ákveðnar æfingar, en stundum felst heimavinnan aðeins í sértækri málörvun sem snýst oftast um leik. Stundum rek ég mig á, þegar ég mæli með því að lesið sé fyrir barnið, þá segi móðirin: „Hann hefur nú enga þolinmæði til þess.“ Þá þarf að sýna hvernig hægt er að skoða bækur með barninu og tala um myndirnar. Oft mæli ég líka með ýmiss konar hreyfileikjum og vísum (kemur maður gangandi, klappa saman lófumum, fingrasöngvar, þulur osfrv.) og alltaf í byrjun með orðum sem tengjast eðlilega hreyfingu (t.d. „upp“, „bless“ o.s.frv.). Ef barnið er í leikskóla, þá ræði ég við stuðningsaðila og legg upp vinnu með honum.

Um leið og orðin fara að koma hjá barninu bið ég móðurina um að útbúa orðalista (þar sem markvissar bendingar og hljóð eru talin með ef þau eru ígildi orða), sem oft er gaman að skoða eftir svolitinn tíma þegar

orðasafnið hefur vaxið og dafnað enn frekar. Þess ber að geta að stundum þarf barnið mjög sértæka örvun til tjáskipta og má þar helst nefna „Tákn með tali“ og er t.d. flestum ef ekki öllum börnum með Down 's heilkenni kennt með þeirri aðferð, eftir því sem ég best veit.

Meðferð yngstu barnanna felst að stórum hluta í ráðgjöf og finnst mér sá þáttur oft krefjandi. Flestir foreldrar eru opnir og jákvæðir fyrir leiðbeiningum en maður verður að hafa það hugfast að það er fullkomlega eðlilegt að foreldrum gremjist stundum þegar verið er að taka út samskipti þeirra við börnin sín og því algert skilyrði að leiðbeint sé á jákvæðan hátt. Satt best að segja hefur reynslan (og mistökin!) verið

langbesti kennarinn í þessu tilliti. Þegar svo litli anginn fer að stjórna umhverfinu á skilvirkkan máta með tjáskiptum þá hefur heilmargt unnist, en hjá barninu og foreldrum þess er ferðin til málþroska rétt að byrja og margt að læra á leiðinni.

Heimildir:

Westby, C.E. (1980) Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 11, 154-168.

Wilcox, M. Jeanne, Bacon, Catherine K., Shannon, Michelle S. *Prelinguistic Intervention: Procedures for Young Children with Disabilities*. Námsgögn af námskeiði á ASHA ráðstefnu í Orlando, desember 1995.

Höfundur starfar hjá Talmeinaþjónustu Reykjavíkur.

Talmeinafræðingur óskast nú þegar í fullt starf hjá Sálfræði- og sérkennsludeild Dagvistar barna, Reykjavík.

***Upplýsingar gefur yfirsálfræðingur í
síma 552 72 77.***

***Umsóknir sendist Dagvist barna,
fyrir 1. febrúar,***

Góð tjáskipti við börn

Hvernig er árangursríkast að tala við börn?

Þessi atriði er hægt að nota hvenær sem er og við hvaða tækifæri sem er!

Það þarf ekki alltaf auka tíma, heldur bara auka bugsun!!!

1. Hlustið:

Hlustið á leik barnsins, samræður og hugsanir. Hlustaðu á hvað barnið segir, horfðu á það og leyfðu því að tala. Ef þú ert of upptekin á þeim tíma, útskýrðu þá fyrir barninu að þú getir ekki hlustað þá stundina, en að þú ætlir að hlusta á eftir.

2. Notaðu spurningar:

Þ.e.a.s. spurningar sem halda samræðunum gangandi. Til dæmis: „Hvað er að gerast?“ „segðu mér frá því!“ „hvað ætli gerist næst?“ Mundu að svara fleiri spurningum en þú spyrð.

3. Að tala er skemmtilegt og ábrifamikið:

Hrósaðu barninu fyrir ný orð sem það notar. Ekki þvinga barnið til þess að tala fyrir framan vini og ættingja með því t.d. að biðja barnið að fara með lítið kvæði og segja þá „segðu ömmu kvæðið um fljúga hvítu

fiðrildin,“ eða „segðu pabba hvað þú gerðir í dag!“ Fitja þú frekar upp á umræðuefninu með því að gefa vísbendingar og leyfðu barninu að ráða hvort það vill taka þátt í því. Til dæmis: „Það er svo skemmtilegt kvæðið sem að þú lærðir í leikskólanum, ég er viss um að ömmu langar að heyra það,“ eða „oh, það var svo gaman á leikvöllinum í dag, pabbi!“

4. Gefðu svör og bættu við!:

Endurtaktu það sem barnið segir, leiðréttu röng hljóð og orð, og bættu við nýjum upplýsingum. Til dæmis:

B: Kisa tré.

F: Já, kisan er upp í trénu.

B: Komdu!

F: Já, ég skal koma og sjá.

5. Notaðu „sjálfstal“:

Talaðu um það sem þú ert að gera því mikilvægt er að setja orð á athafnir. Lýstu hverri aðgerð, hverjum hlut osfrv. Skildu eftir þagnir á milli setninga (hugsana) svo að barnið geti tekið þátt í samræðum ef það velur að gera svo.

6. Notaðu „bliðartal“:

Þetta er það sama og sjálfstal, nema að þú

ert að lýsa og tala um það sem barnið er að gera. Til dæmis: Ó, þú varst að teikna hring! Þetta er stór rauður hringur. Hann er eins og bolti." Mundu að hafa málið (setningarnar) einfalt. Hér er raunverulega verið að setja orð á allar athafnir og aðgerðir upphátt.

7. Talaðu um það sem er að gerast hér og nú:

Talaðu um hluti þegar þeir eru að gerast, eða rétt eftir að þeir gerðust og reyndu að fá barnið til þess að taka þátt, ef því verður viðkomið. Atburðir sem eru löngu liðnir eða eiga eftir að gerast geta verið of erfiðir fyrir barnið til að tala um eða skilja.

8. Nefndu og bentu:

Nefndu hluti fyrir barnið og ekki óttast að tala um ný orð sem eru ekki ennþá í orðaforða barnsins. Mundu að barnið skilur meira en það getur sagt.

9. Fylltu í eyðurnar:

Byrjaðu á setningu og leyfðu barninu að klára hana. Til dæmis:

F: „Ég er með óhreint glas en þú ert með.....“.

B: „Hreint glas“

Ef barnið svarar ekki eftir nokkrar sekúndur, hjálpaðu því þá. Ef svarið er ekki alveg rétt, leiðréttu þá á jákvæðan hátt. Til dæmis, ef barnið segir bara „glas“ þá gætir þú sagt; „já, það er rétt, þú ert með glas. Ég er með óhreint glas og þú ert með hreint glas!“



Hvernig á að bregðast við tali barnsins?

1. Endurtaktu orð barnsins til að sýna því að þú skiljir.

að biðja barnið að endurtaka orðið. Endurtaktu bara orðið sem það ætlaði að segja, og bættu við það einu eða tveimur orðum með réttum framburði. Til dæmis, ef barnið segir „tubbar“ á meðan það er að byggja, þá getur þú sagt „já, kubbar. Byggja úr kubbum“ og sýna barninu jafnframt hvernig á að byggja.

2. Lengdu tjáskipti barnsins með einu eða tveimur orðum:

Ef barnið segir, „barn“ þá getur þú sagt, „barnið á pela.“ Ef það segir „bíll“, þá getur þú sagt „mömmu bíll“ eða „bíllinn keyrir.“

3. Vertu góð fyrirmynd ef framburðurinn er rangur:

Það er engin ástæða til að segja barninu að það hafi sagt ákveðið orð á rangan hátt eða

4. Endurtaktu tal barnsins ef talið er óskýrt:

Ef barnið segir „bá bebbi“ á meðan það tosar þig að ávaxtaskálinni, þá getur þú sagt

„epli“ eða „vilt þú fá epli?“ Þetta gefur barninu góða fyrirmynd að því sem það ætlar að segja svo að nú hefur það hugsanlega tækifæri til að hlusta á og jafnvel reyna að herma eftir þér (þ.e.a.s. orðin sem það vildi nota).

5. Taktu vel eftir þegar barnið reynir að tjá sig jafnvel þó að það séu orð sem þú vilt ekki endilega heyra þá stundina!

Til dæmis, þegar barnið segir „nú“ og bendir á eldhúsborðið þá þarft þú að segja „snúð? Nei, engan snúð núna. Við fáum okkur snúð seinna.“ Þú þarft að láta barnið vita að þú skilur. Ekki hunsa það sem barnið sagði.

6. Láttu barnið heyra orðin sem það þarfnast til þess að tjá tilfinningar, þarfir og óskir:

Ef barnið dettur og meiðir sig þá getur þú sagt „ó, það er svo vont að detta!“ (í stað þess að segja; „það er ekkert að þér“) Eða ef það óskrar þegar þið eruð að kveðja vininn í næsta húsi, segðu þá „þú vilt ekki

fara!“ „Það var svo gaman hjá“ (Í staðinn fyrir að segja; „hættu!“)

7. Notaðu „valspurningar“ til þess að fá munnlegt svar:

„Viltu mjólk eða djús?“ eykur meira líkurnar á því að fá munnlegt svar frá barninu heldur en „viltu djús?“ þá kinkar barnið jafnvel bara kolli.

8. Lengdu hljóð sem barnið getur hugsanlega sagt, en sleppir eða setur annað hljóð í staðinn:

Ef barnið segir „gór“ þá getur þú sagt „þetta er mömmu ssssskór“ og þú getur jafnvel leyft barninu að horfa á munninn á þér þegar þú segir þetta orð. Þú getur sagt „þetta orð byrjar á ssss-hljóðinu!“

Heimild: Purdue University Early Language Program

Höfundur starfar sem talmeinafræðingur við sína eigin stofu „**Það er málið**“ á Akureyri.



ATVINNA ATVINNA ATVINNA ATVINNA ATVINNA
Heyrnar- og talmeinafræðingur Íslands óskar eftir að ráða talmeinafræðing strax. Um er að ræða heila eða hálfa stöðu.

**Nánari upplýsingar fást hjá Birgi Ás Guðmundssyni
í síma 581 38 55**

Má ég kynna!

Ástbildi Bjarney Snorradóttur talmeinafræðing



Fædd á Akranesi 14. september 1952 og stundaði þar grunnskólanám. Síðan lá leiðin til Reykjavíkur. Kennaraprófi lokið 1973. Að kennaraprófi loknu, kennsla þroskaheftra við þjálfunarskólann í Bjarkarási. Eftir það nám við Framhaldsdeild Kennaraháskóla Íslands og próf í talmeinafræði (Logopedlinjen) frá Statens spesiallærerhøgskole í júní 1977.

Aðallega unnið sem talmeinafræðingur við Öskjuhlíðarskóla, en auk þess kennt sem stundakennari m.a. við Kennaraháskóla

Íslands, Fósturskólann, Námsflokka Reykjavíkur og Endurmenntunarstofnun Háskóla Íslands. Einnig unnið sjálfstætt undanfarin tvö ár ásamt öðrum talmeinafræðingum við Talþjálfun Reykjavíkur, Bolholti 6.

Vann ásamt Elínborgu Ísaksdóttur og Sigríði Pétursdóttur að þýðingu og aðlögun á íslenska máhljóðakassanum efni sem síðar var gefið út af Námsgagnastofnun. Skólaárið 1992-1993 unnið að þróunarverkefni til að efla Blisskennslu í Öskjuhlíðarskóla ásamt Sigurlaugu Jónsdóttur og fleirum. Aðaláhugamál sem tengjast vinnunni eins og er: Að útbúa meira talkennsluefni, lestrarefni, óhefðbundnar boðskiptaleiðir og virk boðskipti málhamlaðra, samvinna mismunandi fagaðila (fagteymi).



Friðrik Rúnar Guðmundsson

Þjónusta HTÍ og seinkaður málproski

Inngangur

Undanfarin misseri hefur aðeins einn talmeinafræðingur starfað á Heyrnar- og talmeinastöð Íslands þ.e. sá er þetta skrifar. Að beiðni ritnefndar Talfræðingsins mun ég hér á eftir gera stutta grein fyrir því starfi sem ég vinn á HTÍ við greiningu á málproska og framburðargöllum barna. Heimildir eru teknar úr tölvukerfi HTÍ yfir árið 1994.

Samkvæmt heimildum Hagstofu Íslands voru 2ja, 3ja, 4ra og 5 ára börn samtals 18.435 árið 1994 og 294 þeirra greindust með einhver frávík í málproska hjá okkur á

HTÍ eða 1.59% barna á þessum aldri. Í dag getur enginn svarað með neinni vissu um fjölda málhamlaðra barna. Kemur þar tvennt til. Við eigum ekki neina marktæka mælistiku yfir eðlilegan málproska barna á þessum aldri og við eigum ekki neitt virkt skráningarkerfi til að halda utan um umfangið. Ef vilji er fyrir því að fá spurningu um fjölda málproskafrávika hjá forskólabörnum svarað, þarf bæði mælistika og raunhæft skráningarkerfi að vera til staðar.

Heyrnar- og talmeinastöð Íslands er



heilbrigðisstofnun sem tengist mjög mörgum aðilum innan hins opinbera þjónustukerfis. Helstu tilvísunaraðilar utan HTÍ hafa verið:

- Heilsugæslustöðvar, einkum tilvísanir eftir 4ra ára skoðun.
- Sérfræðilæknar (einkum barnalæknar og HNE læknar),
- Leikskólar og sérfræðideildir þeirra
- Aðstandendur barna sem koma að eigin frumkvæði.

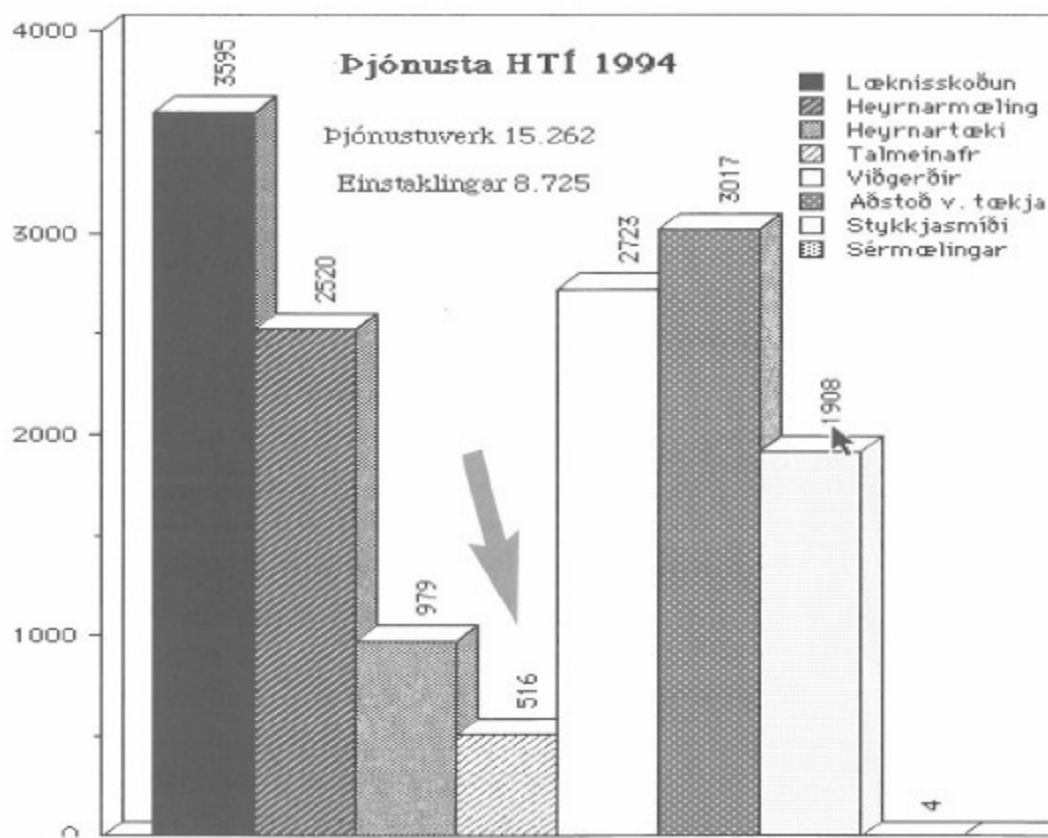
Einstaklingar og eða aðstandendur þeirra leita í ríkum mæli beint til stofnunarinnar enda þarf ekki tilvísun lækna eða annarra til að fá þjónustu.

Biðtími hefur oftast verið innan mánaðar.

Þó stofnunin sé ríkisstofnun og eigi að þjóna öllu landinu m.a. með heimsókn á hverja heilsugæslustöð á landsbyggðinni árlega er ljóst að tilvísanir frá landsbyggðinni eru hlutfallslega mun færri en héðan af höfuðborgarsvæðinu.

Hér að neðan sjáum við öll þjónustuverk HTÍ árið 1994.

Á þessari mynd sjáum við að talmeinaþjónustan vegur ekki þungt í heildarþjónustu stofnunarinnar. Árið 1994 komu 420 einstaklingar til talmeina greiningar. Komur til talmeinafræðings voru hins vegar skráðar 516 þetta ár. Ástæða komu er greind hér að neðan. Á stöplaritinu



sést að málþroskaathugun og framburðargreining er algengasta ástæða þess að leitað er til okkar.

Ef við skoðum einstaklingana betur sem eru í þessum hópum þá er skiptingin svona.

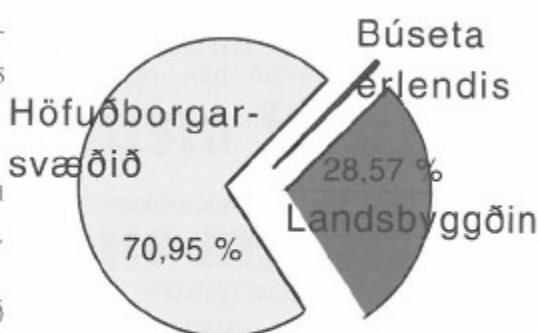
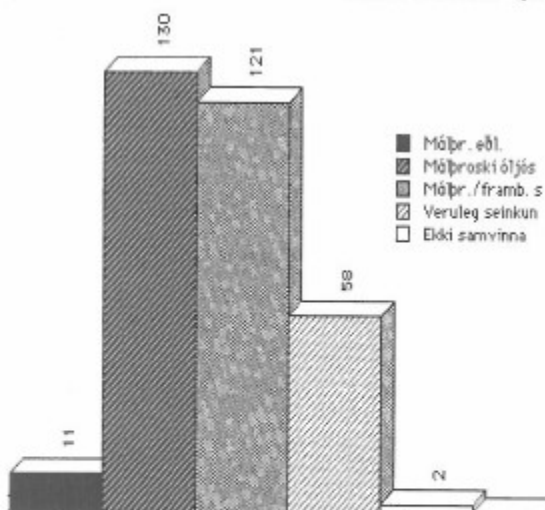
Ég flokka ástand málþroska og framburð barnanna í 3 meginflokkka. Utan þess voru nokkur börn sem voru augljóslega með aldurssvarandi getu (11) eða náðist alls ekki samvinna við (2). Þau börn höfðu þegar tengst Barnageðdeild Landspítala.

Hópur 1. Léttvæg seinkun sem ekki var ástæða til að vísa í beina meðferð eða frekari greiningu (130 börn).

Úrræði: Ráðgjöf til foreldra. Mælt er með leikskólavistun sé barnið ekki á leikskóla nú þegar (ekki alltaf mögulegt m.a. vegna búsetu). Mælt með endurmati eftir 6 - 12 mánuði.

Könnun á málþroska barna á HTÍ 1994

Samtals 322 einstaklingar



Heimilisfang einstaklinga er sóttu þjónustu Talmeinaeildar HTÍ 1994

Hópur 2. Seinkun almenns málþroska oftast meiri í máltjáningu en málskilningi ca. 1/2 - 1 ár. Mjög oft miklir framburðargallar (121 börn).

Úrræði: Ráðgjöf til foreldra. Niðurstaða greiningar send leikskóla og öðrum er málið varðar. Vísað til meðferðar þar sem þess er kostur t.d. til starfandi talmeinafræðinga.

Hópur 3. Veruleg frávik í málþroska oftast bæði í málskilningi og máltjáningu. 1 ár eða meira. Oftast miklir framburðargallar. (58 börn)

Úrræði: Þó það sé alls ekki einhlítt þá er koma þessara barna á HTÍ oft liður í greiningar- og meðferðarferli á barnadeildum sjúkrahúsanna eða hjá barnalæknum. Hluta þeirra er vísað á Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins.

Próf og aðferðir

Börnin eru heymarmæld og HNE læknisskoðuð áður en mál-/ talgreining fer fram. Í fyrstu heimsókn fer fram forpröfun,

sem getur sýnt nauðsyn ítarlegri greiningar. Í forprófun eru þessi próf helst notuð :

EVA fyrir 18 - 36 mánaða. (málskilningur og tjáning)

FRG fyrir 3.8 - 4.5 ára. (málskilningur og tjáning)

BO EGE I og II. fyrir 2.6 - 5.5. ára. (orðaforði)

RINGSTEDMATERIALET fyrir 2.6 - 6.0 ára (athugun á setningamyndun)

SYNTAX OG MORFOLOGI fyrir 4.5 -> (athugun á setningamyndun)

SIT fyrir 3.0 - 5.5 (málskilningur)

Ef barnið þarf nánara málþröskumat eru notuð:

REYNELL fyrir 1.6 - 5.0 ára

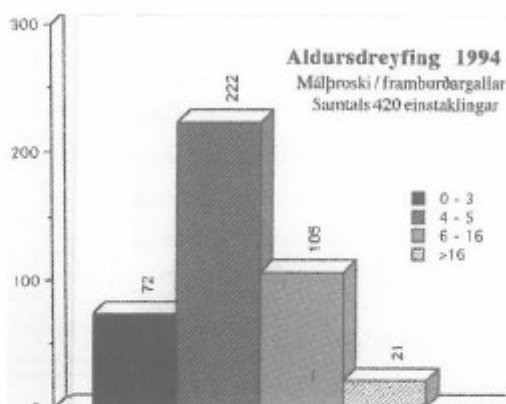
TOLD 2P fyrir 4.0 - 8.0 ára

TOLD 2I fyrir 8.0 - ára og eldri

Auk þess sem fyrr er nefnt er hlustað eftir rödd og nefhljómi og stami og að sjálfsgöðu gerð og hreyfifærni talfæra. Þá er litið eftir almennum gróf- og finnhreyfingum og flest börn teikna mynd af manni.

Ráðstafanir

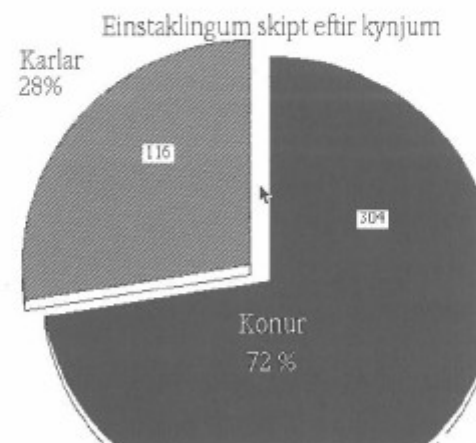
Samhliða málhömlun höfðu mörg þessara barna, einkum í hópum 2 og 3 ýmis einkenni um aðra skerta færni s.s. skertan hreyfiproska, slakt skammtíaminni, stutt úthald til einbeitingar einkum við hlustun. Mörg börnin áttu sögu um hegðunarerfiðleika og samskiptaerfiðleika innan föskskyldu sinnar og eða á leikskólum. Oftar en ekki var þó ástæða þess að komið

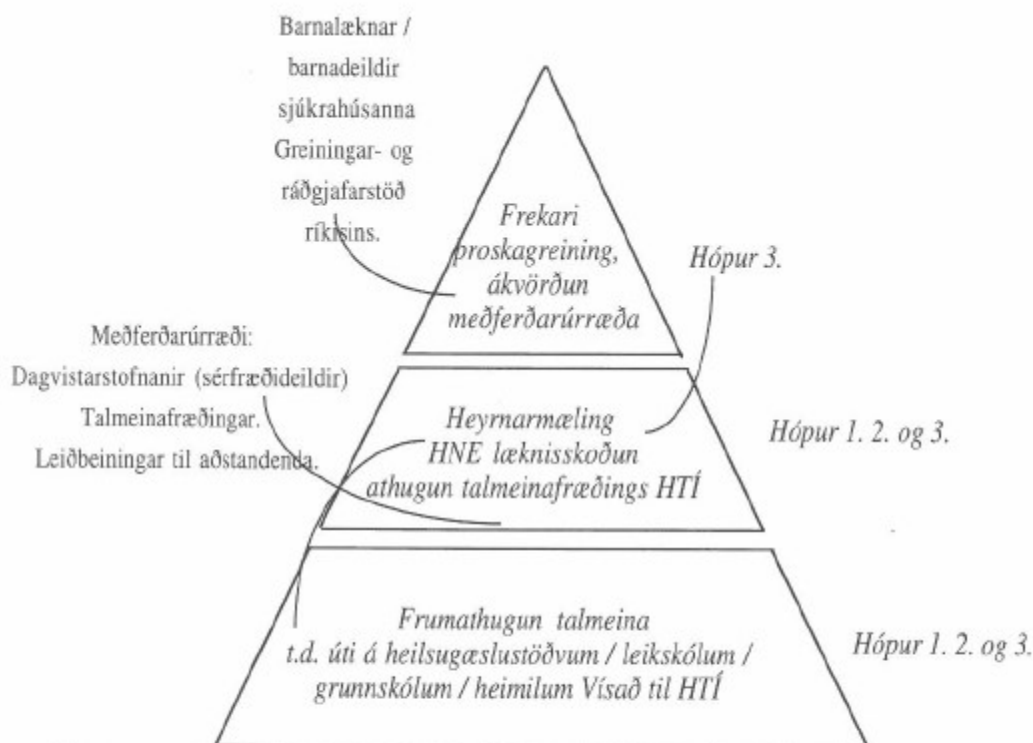


var með barnið sú að það bar ekki rétt fram einhver tiltekin málhljóð eða tjáning var skammt á veg komin.

Það segir sig sjálf að við höfum ekki haft tök á að rannsaka þessi börn nánar. Til þess þarf breiðari fagþekkingu en við höfum. Við leggjum áherslu á að heyrnarmæla þau ásamt HNE lækni skoðun og könnun mál þeirra og tal ásamt því að ástand þeirra, hvað þessa þætti varðar, er skráð.

Við leiðbeinum foreldrum þessara barna í þær áttir sem við teljum skynsamlegastar hverju sinni en það vita allir sem koma nálægt þessum málum að þjónusta fyrir þessi börn er illa skipulögð. Þjónusta sem er til staðar dreifist víða. Það verður til þess



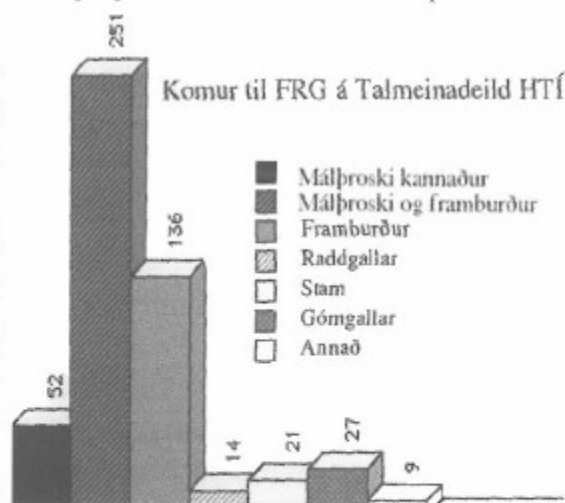


að börnin og foreldrar þeirra verða oft að tættast á milli staða. Auk þess er alltaf mikil hætt á að skilaboð og ráðleggingar fagfólks verði misvísandi. Við sinnum t.d. ekki eiginlegri talþjálfun á HTÍ heldur verður hún að fara fram á öðrum vettvangi.

Lokaorð

Ef við lítum á þá þjónustu sem opinberir aðilar veita börnum með málþroskafrávik í dag þá virðist hún hafa rýrnað illilega á undanförunum misserum. Menntamálaráðuneytið er hætt að greiða fyrir talmeinaþjónustu eins og gerðist áður. Reykjavíkurborg hefur sagt upp eina talmeinafræðingi sínum og ekki hefur verið ráðið í þá stöðu. Tryggingastofnun hefur takmarkað verulega greiðslur fyrir talmeinaþjónustu. Börn með

einhverfueinkenni komast ekki inn á barnageðdeild og síðast en ekki síst þá hefur Heyrnar- og talmeinaastöð Íslands, sem hafði tvær talmeinafræðingsstöður ekki fengið leyfi til að ráða í aðra stöðuna eftir fráfall annars talmeinafræðingsins 1994. Þegar þetta er tekið saman sést að þróunin



hefur verið ískyggilega neikvæð. Þjónustan hefur þróast út á braut einkavæðingar á þann hátt að foreldrar hafa þurft að greiða fyrir þjónustuna, sem ég tel persónulega mjög vafasama eina og sér. Ég met ekki mikils kenninguna um nauðsyn kostnaðarvitundar foreldra sem þurfa að leita sér aðstoðar vegna t.d. þroskafrávika barna sinna. Ég tel að krafan um að

foreldrar greiði fyrir alla talmeinaþjónustu bjóði heim hættunni á að þau börn sem síst skyldi missi af þjónustunni bæði þeim og þjóðfélaginu í heild til óbætans skaða.

Höfundur starfar sem talmeinafræðingur á Heyrnar- og talmeinasíð Íslands.



HÖFUM MIKIÐ ÚRVAL AF HANNYRÐA- OG FÖNDURVÖRUM

ÍSAUMSEFNI Í MÖRGUM GRÓFLEIKUM

PRJÓNAGARN Í MIKLU ÚRVALI

ÁRÓRUGARN - PERLUGARN - BRODERGARN -

HEKLUGARN

PLASTPERLUR - BRÓDERPERLUR -

TRÉPERLUR

FINGRAMÁLING -

FÖNDURMÁLING - TAULITIR

FILT Í MÖRGUM LITUM

BORÐAR - BLUNDUR -

LEGGINGAR

Verslunin

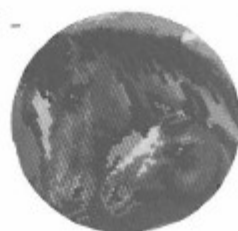
VATTKÚLUR - FRAUÐ

SKÆRI OG FLEST SMÁVARA

TIL FÖNDURS OG

HANDAVINNU

VATT - LÍM



Smíðjuvegi 68 (gul gata) sími: 564 32 32

200 Kópavogi

Áhugaverð ráðstefna í Stavanger



Dagana 6. - 8. september sl. var haldin í Stavanger í Noregi samnorræn ráðstefna um sértæka lestrarörðugleika (Nordisk konferanse om dysleksi).

Yndislegu veðri var litill gaumur gefinn því ráðstefnan var mjög áhugaverð og full ástæða að vekja athygli á efni hennar. Við upphaf ráðstefnunnar fengu þátttakendur afhenta möppu með öllum erindunum og auðveldaði það málskilninginn!

Ráðstefnan var skipulögð á þann hátt að fjallað var um lestrarörðugleika út frá átta ákveðnum þemum:

1. Fyrirbyggjandi vinna með 0-6 ára börnum
2. Byrjendakennsla, 7-9 ára börn
3. Aldursbópurinn 10-16 ár
4. Aldursbópurinn 16-20 ára
5. Fullorðnir
6. Greining sértækra lestrarörðugleika
7. Vandamál við greiningu sértækra lestrarörðugleika
8. Tölvan sem hjálpartæki

Um hvert þessara þema var svo fjallað í 40 mínútna aðalfyrirlestri og fjórum 20 mínútna erindum svo og í pallborðsumræðum sem allir fyrirlesararnir fimm tóku þátt í. Tvö erindi voru flutt

samtímis hverju sinni svo að þátttakendur urðu að velja á milli. Fyrirlestrum var deilt niður á þáttökulöndin, Danmörku, Finnland, Noreg, Ísland og Svíþjóð, þannig að einn fulltrúi var jafnan frá hverju landi um hvert þema. Þannig komu átta fulltrúar með erindi frá Íslandi og einn aðalfyrirlesari. Var það Baldur Sigurðsson. Hann nefndi erindi sitt: Morfologísk strategi í réttskrivningsundervisingen. Var það undir þemaheitinu „Aldurshópurinn 16-20 ára” og þótti afar athyglisvert.

Hér verður aðeins greint lauslega frá efni fyrirlestranna um fyrsta þemað, fyrirbyggjandi vinnu með 0-6 ára börnum. Aðalfyrirlesarinn um þetta efni kom frá Danmörku. Var það Ina Borström sem ásamt Carsten Elbro hefur unnið að langtímarannsókn á börnum foreldra með sértæka lestrarörðugleika. Fylgdust þau með 88 börnum þessara foreldra frá því að þau byrjuðu í sex ára bekk þangað til þau hófu nám í 1. bekk. 36 börn fengu markvissa „fónólogiska” þjálfun í 30 mínútur hvern virkan dag í 17 vikur en 52 börn fengu hefðbundna sex ára bekkjarkennslu. Einnig var fundinn

samanburðarhópur 42ja barna sem áttu foreldra með enga sögu um lestrarörðugleika. Þjálfunin fólst í eftirfarandi:

1) börnin léku sér með bljóðið á ýmsan hátt, æfðu sig í að bljóða það, skrifa það, nefna það, bæta bljóðum við það og taka bljóð frá því.

2) börnin léku með rímorð sem öll byrjuðu á, sama bljóði og ólíkum bljóðum.

3) börnin fengu nákvæmar lýsingar á hvernig þau bæru fram hvert einstakt bljóð. Í hverri viku voru kynnt tvö ný bljóð, byrjað á /m/ og /s/.

Marktækar niðurstöður liggja ekki fyrir enn þá en ýmsir hafa haldið því fram að þjálfun af þessu tagi komi börnum í ofangreindum áhættuhópi að takmörkuðu gagni. Höfundar telja samt, að nægilegar vísbendingar liggja fyrir um að svona þjálfun á forskólaaldri skili sér. Þeir nefna að aðeins tæp 17% barnanna í þeim hóp sem fékk þjálfun voru greind með sértæka lestrarörðugleika við upphaf 2. bekkjar (8 ára) en rúmlega 43% í hinum hópnum.

Með styttri fyrirlestra í þessu þema voru Solveig -Alma H. Lyster frá Noregi, Hanna Ahonen frá Finnlandi, Birgitta Severin frá Svíþjóð og Ingibjörg Símonardóttir frá Íslandi. Solveig Lyster sagði frá fyrirbyggjandi vinnu með norsk forskólabörn en þar er nú æ meiri áhersla lögð á þjálfun á svipuðum nótum og Ina Borström lýsti í sínum fyrirlestri. Solveig Lyster lauk nýverið doktorsnámi sem fjallaði

um þetta efni og er ásamt fleirum að vinna að langtímarannsókn á börnum sem eiga foreldra með sértæka lestrarörðugleika. Þar er hópi barna fylgt eftir frá 2ja til 8 ára aldurs með þjálfunartímabili við 5 ára aldur. Eins og margir Íslendingar hafa kynnst, er Solveig mjög skemmtilegur fyrirlesari.

Hanna Ahonen lýsti því hvernig fylgst er með líkamlegum og andlegum þroska forskólabarna í Finnlandi. Þar er heilsgæslueftirlit sambærilegt við það sem er hér. Finnnsk börn koma í almenna heilbrigðisskoðun við 5 ára aldur. Þá er börnum með þroskafrávik vísað áfram til viðeigandi sérfræðinga þ.á.m. til talmeinafræðinga. Ekki virtist vera um að ræða skipulagða forvarnavinnu í sambandi við lestrarörðugleika heldur almennt eftirlit og samvinna eftirlitsaðila. Í Finnlandi hefur ríkið eingöngu fengist til að greiða meðferð alvarlegustu mál- og talmeinafræðingar hafa því í æ ríkara mæli tekið að sér ráðgjafarstörf inni á leikskólunum.

Birgitta Severin, talkennari í Lomma Kommun í Svíþjóð sagði frá mjög áhugaverðu starfi sem hún hefur stjórnað þar innan leikskólans. Fyrir 5 árum ákvað Birgitta og starfsfólk leikskólanna í Slätterangen í Lomma að breyta áhersluatriðum í starfsemi leikskólanna. Athygli barna frá eins og hálf árs aldri var beint í auknum mæli að málhljóðunum í gegnum markvissa leiki. Lausnarorðin voru: gera - vita - skilja sem börnin ganga í gegnum á fjórum stigum: hlusta - tala - skrifa - lesa.

Byrjað er á kortum með ákveðnum orðum sem tengjast innihaldi þjálfunarinnar hverju sinni. Börnin læra fljótlega að þekkja orðin og orðin eru svo smám saman notuð sem lykill að nákvæmari hljóðakynningu í fleiri orðum. Barnið lærir hvernig hljóðið lítur út, hvað það segir, hvernig það hljómar, hvernig það lítur út innan um önnur hljóð og hvernig það er frábrugðið svipuðum hljóðum, skrifað og sagt. Birgitta kemur og ræðir málin og veitir leikskólakennurunum ráðgjöf 2svar til ásinnum í viku, auk þess sem hún vinnur sjálf að sjálfstæðum verkefnum með börnunum. Leikskólarnir sem Birgitta byrjaði í fyrir fimm árum eru nú kallaðir „módel-leikskólar“ og þaðan er veitt ráðgjöf til annarra leikskóla í sýslunni. Hún lagði áherslu á að lestrarkunnátta þessara barna væri orðin umtalsverð, strax við 5 - 6 ára aldur, samkvæmt prófum sem hún hafði lagt fyrir þau. En aðalatriðið var að hennar mati, áhugi barnanna á verkefnum og hversu tilbúin þau voru til að leysa þau. Hún hafði ekki haldþærar neinar tölfraðilegar niðurstöður um það hvort skólanám gengi betur hjá börnunum í Lomma en hjá öðrum jafnaldra Svíum. Bæði Solveig Lyster og Birgitta Severin lögðu á það áherslu að leikurinn væri mikilvægur grunnur fyrir allt nám og starf á forskólastigi.

Undirfyrirsögn þessa þema fól í sér að fyrirlesarar áttu að lýsa hvaða fyrirbyggjandi vinna færi fram í þeirra landi. Íslendingurinn hafði kynnt sér eftir mætti forskólastarfið á ýmsum stöðum í landi

sínu. Hafði hann komist að því að flestir leikskólar reyndu að búa verðandi fyrstu bekkjar nemendur undir grunnskólastarfið í einhverjum mæli. Um skipulagða og markvissa framkvæmd virtist þó oftast ekki vera um að ræða. Tilraunir þar að lútandi höfðu þó verið gerðar í nokkrum leikskólum með styrkjum frá bæjarsjóðum og / eða þróunarsjóðum en lagst af þegar féð var uppið.

Birgitta Severin umbylti leikskólastarfssemi heillar sýslu enda lét hún í ljós undrun sína á frásögnum Íslendingins af því, að metnaðarfull verkefni innan leikskólans á Íslandi hefðu verið lögð niður vegna þess að fjárveitingar til þeirra fengjust ekki áfram „Þetta gerum við bara í vinnunni“, sagði hún.

Svo mörg voru þau orð

Þeim, sem hafa áhuga á að kynna sér efni ráðstefnunnar frekar, er bent á að fyrirlestramappan er til hjá öllum íslenskum ráðstefnuförum sem voru 20 talsins, þar á meðal undirritaðri. Efni möppunnar má ljósrita.

Höfundur starfar við Æfingaskólann en er í orlofi ('96-'97).

Viðtal við

Stefán Hreiðarsson



1. Segðu okkur frá sjálfum þér, námi/starfi?

Eftir læknanám hér heima og að afloknu kandídatnámi og einu ári sem heilsugæslulæknir á Ísafirði fór ég til Bandaríkjanna í sérnám og var þar í 6 ár. Ég var 2 ár í Oklahoma og eitt ár í Ohio í barnalækningum. Að því loknu var ég 3 ár í Baltimore í Maryland, þar sem ég lærði um fatlanir barna og erfðafræði. Ég kom heim árið 1982 hóf þá störf á Barnaspítala Hringins og vann mest á Vökudeild, en vann jafnframt hlutastarf í Kjarvalshúsi. Árið 1986 tók Greiningarstöðin formlega til starfa ég tók við sem forstöðumaður. Auk þess hef ég rekið einkastofu öll þessi ár.

2. Af hverju valdir þú fatlanir barna sem sérgrein?

Það er erfitt að segja nákvæmlega. Ég fékk snemma áhuga á langvinnnum vandamálum barna. Hef sennilega einnig smitast af Sævari Halldórssyni, þegar ég vann kandídatstörf á barnadeild Landakots í gamla daga.

3. Getur þú lýst í stuttu máli

því ferli sem barn fer í gegnum sem kemur til ykkar á

Greiningarstöðina? Hvað með samvinnu fagbópa innan stofnunarinnar?

Það fyrsta sem mér finnst alltaf ástæða til að árétta er að Greiningarstöðin starfar samkvæmt lögum um málefni fatlaðra og markhópur hennar er því þeir einstaklingar, sem þau lög taka til. Hingað koma því fyrst og fremst börn með það sem ég kalla oft „klassískar fatlanir“ það er að segja börn með þroskafrávik, sem eru þess eðlis, að búast má við fötlun til langframa. Undir þetta falla t.d. þroskaheft börn, ýmsar hreyfihamlanir, einhverfa og skyldar truflanir og alvarlegar málhamlanir. Þau börn sem búa við vandamál sem búast má við að séu frekar bundin ákveðnum aldurs skeiðum, falla ekki undir okkar þjónustu.

Hér má nefna meiri hlutann af börnum með ofvirkni, misþroska og sértækar námshamlanir, svo eitthvað sé nefnt. Þessi

börn þurfa að sjálfsögðu sína þjónustu, en kerfislega er ætlast til að þeim sé sinnt af sérfræðingum skóla og leikskóla og sjálfstætt starfandi sérfræðingum. Vegna anna og biðtíma gerum við kröfu um að frumgreining liggi fyrir, þegar barni er vísað hingað. Þetta þýðir raunar að ekki er hægt að leita til okkar vegna gruns um þroskaskerðingu, nema staðfesting liggi fyrir eða um augljósa fötlun sé að ræða.

Í dag skiptum við þjónustunni í almenna göngudeild, göngudeild yngri barna, dagdeild og sérhæfðar móttökur. Á yngri deild koma börn sem ekki eru komin á leikskólaaldur og eru því í heimahúsum. Oft er um alvarlega fötlun að ræða, sem uppgötvast snemma. Börn búsett í Reykjavík fá reglulega þjónustu í leikfangasafni og í sjúkrahjálfun og einnig koma lækna og félagsráðgjafa að málum allra barna í yngri göngudeild. Börn af landsbyggðinni á þessum aldri koma gjarnan í vikuheimsóknir einu sinni til tvisvar á ári, en njóta ráðgjafa leikfangasafns og sjúkrahjálfunar í heimabyggð.

Þjónusta í almennu göngudeildinni felst annars vegar í þverfaglegum athugunum á börnunum, svokölluðum vikuathugunum, og eftirlitsheimsóknum til einstakra sérfræðinga. Á föstudegi er síðan skilafundur, þar sem sérfræðingar bera saman bækur sínar og komast að sameiginlegri niðurstöðu, sem síðan er kynnt foreldrum og meðferðaraðilum.

Á dagdeild koma börn, sem ekki er hægt

að sinna eða athuga á göngudeild, t.d. vegna erfiðleika í hegðun, tengslum eða hreyfigetu. Börnin dvelja daglangt í um 4-6 vikur og eru athuguð í leik og starfi, auk formlegra prófa. Eins og áður er náið samstarf sérfræðinga um niðurstöður greiningarinnar og hjálfunarráðgjöf. Sérhæfðu móttökurnar eru ætlaðar til eftirlits barna og ungmenna með afmarkaðar flóknar fatlanir og ná í dag til barna með klofinn hrygg og vöðva- og taugasjúkdóma.

Auk þess finnst mér rétt að minnst á ráðgjafardeild, sem tók til starfa fyrir nokkrum árum og fæst við óhefðbundnar tjáskiptaleiðir, svo sem Bliss, tákn með tali og ýmis myndræn táknkerfi. Stór hluti af starfi deildarinnar er að halda námskeið fyrir foreldra og fagfólk um notkun þessara tjáskiptaleiða.

4. Hvernig metur þú þörf á talþjálfun og hvert vísar þú foreldrum með börn sín?

Það er kannski rétt að minna á mismunandi aðstöðu, hvort ég er að vinna að málinu á Greiningarstöð eða á einkastofu, þar sem ég er einn um matið. Á Greiningarstöð koma talmeinafræðingar stöðvarinnar að sjálfsögðu sterkt inn í ákvörðun um þörf á talþjálfun. Hvað varðar stofuhópinn minn segi ég gjarnan, að eftir því sem gráu hárunum fjölgar, því fljótari er ég til að vísa í hjálfun og bæta þannig framtíðarhorfur barnanna. Hópurinn með málþroskatruflanir á forskólaárum er hins

vegar stór og nauðsynlegt að velja úr, auk þess sem huga þarf að kostnaði og álagi á barn og foreldra. Ef um er að ræða verulega seinkun í tjáningu með framburðargöllum og málfræðigöllum, svo ekki sé talað um seinkaðan málskilning, finnst mér sjálfsgat að leita eftir talkennslu, oftast við fjögurra ára aldur. Vandamálið í dag virðist hins vegar vera hver á að borga brúsann og vísar hver á annan.



5. Hvert vísar þú foreldrum með börnin þegar þú hefur mælt með þjálfun?

Kerfislega eru tvær leiðir. Önnur er að byggja upp málörvun í leikskóla eða skóla, en þar skortir sérhæfingu, fáir talmeinafræðingar og lítið svigrúm fyrir einstaklingsmeðferð. Hin leiðin er oftast farin samhliða þessari og það er að leita til sjálfstætt starfandi talmeinafræðinga með þjálfunardeildni, þar sem leitað er eftir að Tryggingastofnun borgi þjálfunina.

Stundum lendir það hins vegar á foreldrum að borga þennan kostnað, annað hvort alfarið eða að hluta.

6. Finnst þér vera aukning á tal- og málköllum meðal barna?

Mér er ekki kunnugt um neinar rannsóknir á breytingu á tíðni þessara vandamála en tilfinning mín er að ekki sé um fjölgun að ræða, heldur betri sanningu. Að minnsta kosti er mjög áberandi, þegar ættarsaga er tekin, að foreldrar barns eða aðrir aðstandendur hafa búið við viðlíka vandamál í gamla daga. Hins vegar má segja að við ættum að vita betur um tíðnina hér á landi. Í því sambandi virðist mér að við séum ekki komin langt í betri flokkun á málhömlunum, oft staðnæmst við að flokka í seinkaða tjáningu og seinkaðan skilning, auk framburðargalla og stams. Reyndar eru börn með málproskatruflanir oftast með samsetta röskun, öfugt við t.d. fullorðna sem verða fyrir blóðrásartruflun til afmarkaðs heilasvæðis.

7. Hvenær er æskilegt að barn hefji meðferð hjá talmeinafræðingi?

Það fer að sjálfsöögðu eftir eðli vandamálsins. Ef málskilningurinn er þokkalegur sit ég rólegur fram á fjórða aldursár, nema hljóðamyndun sé fábreytt, en þá eru minni líkur á að talið komi af sjálfu sér. Ef einnig er um að ræða veruleg frávik í málskilningi, þurfa foreldrar ráðgjöf og stuðning fyrr, auk mats á þörf fyrir óhelfðbundnar tjáskiptaleiðir. Þá þarf einnig

að huga að merkjum um truflun á stjórn tungu og talfæra við þetta mat.

8. Ert þú vanur að endurmeta stöðu barnsins eftir einbvern ákveðinn tíma í talþjálfun hjá talmeinafræðingi?

Ég set mér í sjálfu sér engar reglur um það og læt þjálfurum það eftir. Hins vegar finnst mér sjálfsagt að skoða börnin á sjötta aldursári með tilliti til væntanlegrar skólagöngu. Þá þarf einnig að huga að algengum fylgifiskum málhamlana hjá börnum, fínhyf- og samhæfingarágöllum og fleiru.

9. Hvað um árangur?

Þó að góðar vísindalegar rannsóknir um árangur þjálfunar séu ekki allar mjög sannfærandi, eru sterkar vísbendingar um að draga megí úr líkum á lestrarerfiðleikum með þjálfun á málkerfum á forskólaaldri. Það er hins vegar erfitt að meta árangurinn með rannsóknum sem fullnægja aðferðarfræðilegum kröfum. Sennilega yrði að gera samanburðarrannsókn, eitthvað sem menn myndu varla treysta sér til, þar sem það þýddi, að helmingur hópsins fengi ekki þjálfun. Þá held ég að þjálfunin geri oft gagn sem erfitt er að mæla, t.d. hvað varðar sjálfstraust barnsins og félagslega færni.

10. Hvernig finnst þér staðið að því að útvega/greiða fyrir talþjálfun barna á Íslandi í dag?

Þessi mál voru í góðum farvegi fyrir um ári

síðan hvað varðar greiðslur Tryggingastofnunar. Við vitum að þessi mál eru í ólestri í dag. Á vissan hátt voru þau ekki heldur í góðum farvegi fyrir ári, þar sem reglur voru óskýrar, en virkuðu samt fyrir meirihluta barnanna. Í dag virðist stefna Tryggingastofnunar vera að hafna sem flestum beiðnum og vísa á annað kerfi, sem ekki er til nema að takmörkuðu leyti, það er talkennsla í skólum og leikskólum. Það er slæmt, þegar túlkun reglna er skyndilega breytt án nokkurs aðdraganda og án þess að það sé kynnt áður. Beiðni sem var samþykkt fyrir ári er núna hafnað. Það er ekki gott að skipta um hest í miðri ánni, auk þess sem rétti barna til talkennslu á ekki að blanda saman við samninga stéttarfélags um taxa.

11. Er eitthvað sem betur mætti fara?

Að vissu leyti hefur Tryggingastofnun nokkuð til síns máls. Það ætti að vera mun öflugri þjónusta í leikskólum og skólum. Að hluta til hafa þessi kerfi ekki sinnt sínu hlutverki hvað þetta varðar en einnig hefur verið skortur á talmeinafræðingum, t.d. þegar skólar hafa auglýst.

12. Veit fólk hvert það á að leita ef því finnst vera eitthvað að varðandi málþroska barns síns?

Ég tel að svo sé almennt. Heyrnar- og talmeinastöðin hefur verið mjög opin og fólk hefur getað leitað þangað beint, meðal annars til talmeinafræðings. Þá hafa

leikskólakennarar staðið sig vel við að fylgjast með á þessu sviði og leiðbeina foreldrum, en um 80 % af börnum á fimmta aldursári eru í leikskóla.

13. Þarf meiri kynningu á starfsvettvangi talmeinafræðinga?

Það fer eftir því hvað þið meinið. Sjálfum leiðast mér óhemju greinar um ágæti og nauðsyn starfsstétta í Morgunblaðinu og held að slíkt beri lítinn árangur. Besta kynningin er vönduð vinnubrögð og ánægðir viðskiptavinir. Hins vegar held ég að gott sé að kynna sig með fræðslu og góðri samvinnu við aðra fagaðila, t.d. kennara og leikskólakennara.

14. Að lokum.

Ég hef verið í aðstöðu til að horfa vítt og breitt yfir sviðið á þeim fjórtán árum sem eru liðin frá því að ég sneri frá sérnámi og mér finnst augljóst að framfarir eru miklar. Einkum hefur verið ánægjulegt að sjá fjölgun og bætt skipulag hjá talmeinafræðingum, en upp úr 1980 var erfið að fá talkennslu fyrir stóran hluta hópsins. Ég myndi hvetja ungt fólk til að leita í þessa grein, en að sjálfsögðu vildi ég sjá fleiri karmenn í stéttinni eins og viðar. Svo þurfum við að huga meira að rannsóknum, sem sitja oft á hakanum í önn dagsins.



1%



1%

Skattstéttur,
sjálfvirkir lánsréttur,
eftlagur lífeyrisjæður,
lín til húsnæðismála
og aldurð ávæxtum
fæst með þjálfingu í RS.

1%



Rétta megin við strikið með Reglubundnum sparnaði

1% Reglubundinn
sparnaður

Reglubundinn sparnaður -
RS - er einfalt og sveigjan-
legt sparnaðarkerfi sem

hentur öllum þeim sem hafa áhuga á að vera rétta megin
við strikið í fjármálum. Ávinningurinn er margfoldur: Þú
eignast sparifé og ávæxtir það með öðrum og arðbærum
hætti, ilt greiðir aðgang að lánsfé, kemst í hóp bestu
viðskiptavina bankans og nærð betri tölum á fjármálum
þínum en nokkur einni fyrir. Allt sem til þarf er að setja við
bankann um að málflára ákveðna upphæð
reglulega inn á Grunn, Landsbók, Kjærbók
eða Sparvæltu sem samas myndar RS.

Við inngöngu í RS
færðu þú gjaflega
fjárhagsráðgjafar-
móttöpu fyrir heimilid
og fjölskylduna.

**Landsbanki
Íslands**
Banki allra Íslendinga

Áður náðist upplýsingar frá: íslenskum banklögum sem lögga framtíð í næstu stjórnsýslu Landsbankans

VIÐTAL VIÐ MÓÐUR

Klara Valdís Þórhallsdóttir



Viðtal og myndir:

Anna María Gunnarsdóttir

og Sigurlaug Jónsdóttir

1. Getur þú sagt okkur í stuttu máli frá Bryndísi?

Bryndís er 10 ára í dag, fjörug stelpa og atorkusöm. Hún þarf alltaf að vera að gera eitthvað. Það sem háir henni mest er hvað hún á erfitt með að eignast vini og hafa samskipti við aðra krakka. Hún hefur ekki náð þeim félagslega þroska sem jafnaldrar hennar hafa. Sem dæmi þá samlagast hún bekkjasystkinum sínum ekki nógu vel og er aðallega með tveimur börnum í bekknum. Hún á einn góðan vin í skólanum og svo eina góða vinkonu í hverfinu. Þegar Bryndís byrjaði í talkennslu 4 ára, var hún u.þ.b. tveimur árum á eftir í félagslegum þroska, en síðan þá hefur félagslegi þroskinn hægt og sígandi aukist. Í dag er hún enn aðeins á eftir hvað þetta snertir.

2. Hver var ástæðan fyrir því að þú leitaðir til talmeinafræðings með dóttur þína?

Gæslukonan á gæsluvellinum benti mér á að það yrði að setja hana á leikskóla þar sem hún myndi umgangast önnur börn. En tjáning var af mjög skornum skammti.

3. Fékk hún sérstuðning eftir að hún byrjaði á leikskóla?

Hún var talin í forgangshópi og fékk fljótlega inni á leikskóla, þá 3 ára gömul. Hún fékk stuðning fyrstu tvö árin frá þroskaþjálfara sem vann með henni í 15-30 mínútur á dag. Síðasta árið hennar í leikskólanum hætti þroskaþjálfinn og var enginn ráðinn í staðinn. Á þeim tíma var hún eingöngu í þjálfun hjá Þóru Másdóttur talmeinafræðingi.

4. Hvernig gekk að komast að hjá talmeinafræðingi?

Mjög vel. Í fyrstu fór hún í heyrnarmælingu

á Heyrnar- og talmeinastöð Íslands og til Friðriks Rúnars Guðmundssonar talmeinafræðings sem vísaði henni til Stefáns Hreiðarssonar. Þaðan fór hún í greiningu til Svanhildar Svavarsdóttur og svo í meðferð til Sigríðar Magnúsdóttur, talmeinafræðings. Að síðustu tók Þóra Másdóttir, talmeinafræðingur, við þjálfuninni og var með hana þar til skólinn byrjaði.

5. Hvernig fór talkennslan fram? Hversu oft fékk hún tíma? Hve langan tíma? Fékk hún talkennslu eftir að hún fór í skóla?

Unnið var með almennan málskilning, s.s. forsetningar, lýsingarorð, spurnarfornöfn og persónufornöfn. Einnig var töluverð áhersla lögð á máltjáningu þar sem hún var æfð í að nota forsetningar, fleirtölu, persónufornöfn, þátíð sagna og fallbeygingu í máli sínu. Heimaverkefnið fólust m.a. í að raða í atburðarás og búa til sögur.

Bryndís fékk tíma tvisvar í viku, 40 mínútur í senn í um 2 1/2 ár. Þegar hún hóf skólagöngu var henni ekki boðið upp á talkennslu á þeirri forsendu að hún væri læs. En þá hefði hún þurft á frekari örvun að halda vegna félagslegs þroska.

6. Hvaða væntingar hafðir þú til talþjálfunarinnar?

Sjá framfarir og að hún myndi ná að læra að tjá sig eins og önnur börn.

7. Hvernig gekk henni að tjá sig innan um nánasta fólkið sitt og ókunnuga?

Bryndís var mjög opin og vinaleg hvort heldur sem var við nánustu fjölskyldu eða ókunnuga. Hún notaði aðallega bendingar og uml en einnig dró hún okkur að staðnum þar sem eitthvað var að sjá eða þá að við áttum að hjálpa henni með eitthvað. Mér er minnistæðast þegar hún var í þössun hjá foreldrum mínum og afi hennar var að leika við hana. Allt í einu sagði hún „afi“ hátt og skýrt. Við það brá henni sjálfri svo mikið að hún talaði ekki í tvo daga á eftir.

8. Hvernig var félagsþroski? Hvernig tjáði hún sig við önnur börn? Tengsl við önnur börn?

Tengsl við önnur börn voru eiginlega engin. Hún var mikið í sínum eigin heimi og lék sér mikið ein með spil, púsluspil og aðra leiki sem voru fyrirfram skipulagðir. Hún lék sér aldrei með dúkkur og hefur aldrei gert og fór ekki í leiki þar sem ímyndunaraflíð fékk að ráða. En í dag er þetta á annan veg. Mest er þó stuðst við bækur sem hún les (Enid Blyton er í miklu uppáhaldi) og svo teiknimyndir úr sjónvarpi þar sem dýr eru í aðalhlutverki. Það má helst ekkert koma Bryndísi á óvart. Allt verður að vera fyrirfram ákveðið og standast. Hún á erfitt með að skilja að tími og ákvörðun sem tekin hefur verið geti breyst. Skilningur á því er þó að koma.

9. Hvaða máli skiptir það dóttur þína í dag að hafa fengið þessa þjálfun?

Framfarir voru miklar á þessum tíma. Hún væri ekki komin svona langt í dag, hvort heldur sem er í námi, tjáningu eða félagslegum þroska. Það skiptir miklu máli að hún hafi fengið þessa örvun á réttum tíma frá sérfræðingum. Einnig hefði verið nauðsynlegt að halda þjálfuninni áfram eftir að skólaganga hófst, þar sem talkennari og þroskaþjálfari ynnu jafnvel saman. Það vantar á þetta í skólakerfinu. Aðaláherslan er lögð á framburðarkennslu og skorið á allt annað.

10. Telur þú mikilvægt að börn með málbömlun fái þjálfun frá talmeinafræðingi?

Já alveg hiklaust, bara upp á þeirra framtíð. Svo að þau spjari sig í skóla og að þeim finnist þau geti lært. Það hefur áhrif á þeirra eigin sjálfsímynd.

11. Hvernig gengur Bryndís í skólanum í dag?

Mjög vel. Hún er mjög áhugasöm um að læra. Það þarf ekki að ýta á eftir henni að gera heimaverkefni. Hún sest sjálf niður og lærir það sem sett var fyrir. Hún les einnig mjög mikið og er orðaforði hennar þ.a.l. mjög sérstakur. Hún notar orðatiltæki rétt. Ef maður vissi ekki betur gæti maður haldið að hún hefði alist upp hjá mjög fullorðnu fólki.

12. Hefur bún átt við námsörðugleika að stríða?

Enga í bóklegum fögum, en íþróttir eru ekki í upphaldi hjá henni. Hún þarf að vísu smá aðstoð, en bara eins og gerist og gengur.

13. Var eitthvað sem þú upplifðir erfitt í tengslum við málgalla bennar?

Erfiðast var þegar hún meiddi sig eða var illt einhvers staðar og gat ekki sagt frá því. Einnig þegar maður skildi hana ekki komu skapgerðareinkennin í ljós, en hún getur verið mjög skapstór.

14. Átt þú einhver ráð fyrir aðra foreldra sem eiga börn með svipuð vandamál?

Tryggingakerfið er orðið svo erfitt í dag. Foreldrar þurfa að berjast til að fá tíma. Þegar ég var að senda mína stelpu í talkennslu þurfti ekkert að hafa fyrir þessu. Það er erfitt að gefa ráð þegar þannig er. Það er nauðsynlegt að fá talmeinafræðing og þroskaþjálfara til að vinna með barninu og að vinna eftir þeirra tilmælum. Ekki gefast upp, vera nógu duglegur sjálfur, útvega sér bækur og annað efni til að örva málþroskann. En þó er það þolinmæðin sem vinnur með manni. Við verðum að gefa barninu góðan tíma og láta það finna að við erum þarna fyrir það en ekki að við séum að hespa þessu af. Öll örvun og áreiti skilar sér þannig að árangur sést hvar sem við erum; heima, í bílnum, úti í náttúrunni eða annars

staðar. Það getur verið þreytandi fyrir aðra fjölskyldumeðlimi, en þá er um að gera að allir taki þátt í þjálfuninni og að þetta verði leikur sem allir hafi gaman af.



Málproskaskimun

Í **smíðum** er málproskaskimun sem ætluð er forskólabörnum. Vinnuheiti þessa verkefnis er **Efi** og er ætlun þess að leggja mat á málproska barna við 18 mánaða aldur, 3 1/2 og 5 1/2 árs aldur í samræmi við nýtt barnaeftirlit heilsugæslustöðva. Prófin verða byggð upp á tveimur meginþáttum, þ.e. „tékklísta“ sem foreldrar svara og nokkrum prófþáttum sem fljótlegt verður að leggja fyrir á áður nefndum aldri. Prófið á að henta öllum sem vinna með forskólabörn svo sem fósturum, hjúkrunarfræðingum og öðrum sem þurfa að meta málproska barna með lítilli fyrirhöfn. Ætlast er til að notkun prófsins leiði til markvissari tilvísunar til talmeinafræðinga. Verkefnið fór af stað sumarið '97 en verklok eru áætluð seint á þessu ári ('97). Styrktaraðilar eru Lýðveldissjóður og Félag Íslenskra sérkennara (FÍS). Allir talmeinafræðingar og aðrir fagaðilar eða starfsmenn stofnana sem telja sig málið varða eru hvattir til að hafa samband við undirritaða.

Elmar Þórðarson
elmar@ismennt.is

Ingibjörg Simonardóttir

Fríðrik Rúnar Guðmundsson
fridrikr@ismennt.is

Um mál- og taltruflanir hjá forskólabörnum

Inngangur

Mál og taltruflanir eru talsvert algengar hjá börnum á forskólaaldri. Slíkar truflanir eru mjög margbreytilegar og geta stafað af afar mismunandi orsökum. Oft er talað um að þau börn sem sýna einhver frávík í málþroska séu sein til máls. Hugtakið seinn málþroski gefur dálítið villandi mynd af erfiðleikum barnanna því þau eru ekki einungis seinni til að læra málið, heldur læra þau málið á annan hátt. Það getur til dæmis vafist mjög fyrir sumum þriggja ára börnum með smávægileg frávík í málþroska að læra heiti lita, en önnur eiga ekki í nokkrum erfiðleikum með það. Áhrif málþroskaerfiðleikanna á líf barnsins fara eftir eðli og umfangi málþroskatruflunarinnar en atriði eins og persónuleiki barnsins og málörvun skipta sköpum. Tiltölulega léttvægir erfiðleikar eins og að geta ekki borið rétt fram /s/ eða /r/ valda sumum miklu hugarangri en öðrum ekki.

Í þessari grein verður gerð grein fyrir málþroskaathugunum á börnum fæddum 1986 og 1987 sem voru á leikskólum Reykjavíkurborgar. En fyrst verður vikið að því hversu fjölbreytilegar og margslungnar málþroskatruflanirnar geta verið.

Flokkun tal og málgalla

Í hinum ensku-mælandi heimi var upp úr 1980



farið að greina betur á milli mismunandi mál- og talörðugleika. Hugtakið, sértækir málferfiðleikar (specific language impairment), var notað um þau börn sem áttu nær eingöngu í erfiðleikum með mál. Undanskilin voru þau börn sem áttu í erfiðleikum með mál og tal vegna heyrnarskerðingar, vitrænna eða taugafræðilegra erfiðleika og/eða félags- eða tilfinningalegra erfiðleika (B. Sahlen and U. Nettelblatt, 1995). Málhömlunin var frekar skilgreind með því að segja hvað hún var ekki, en hvað hún var. Nokkur flokkunarkerfi eru til sem greina á milli mismunandi gerða málhömlunar og eru oftast notuð kerfi frá Rapin og Allen eða Bishop og Rosenbloom (B. Sahlen and U. Nettelblatt, 1995).

Slík flokkunarkerfi eru nauðsynleg. Bæði sýna þau okkur hversu flókin margs konar mál- og talvandamál eru. Einnig eru þau nauðsynleg til að meta framtíðarhorfur barnsins og hvaða meðferðarúræði þau

þurfa. Þverfaglegt mat talmeinafræðinga, barnalækna, þroskajálfa, iðjuþálfa, sjúkráþálfa og sálfræðinga er nauðsynlegt til að fá góða heildarmynd af þroska barnsins. Það væri mikil hagræðing af því ef allir sem eru að kljást við börn sem sýna frávík í málþroska notuðu svipað flokkunarkerfi til að lýsa vandamálinu.

Í flokkunarkerfi Bishop og Rosenbloom (Bishop og Rosenbloom, 1987) er reynt að taka bæði tillit til orsaka málþroskaerfiðleikanna og birtingarformsins, það er hvernig börnin tala. Bishop og Rosenbloom greina á milli hreinna talgalla, málþroskaerfiðleika vegna heyrnarskerðingar, málþroskatruflana vegna vitrænna, tilfinningalegra, félagslegra eða hegðunarlegra erfiðleika og loks málþroskatruflana vegna óþekktra orsaka. Í síðasta hópnum eru börn sem stama og börn sem eru með verkstol (apraxiu) í talfærum svo og börn sem eru einungis seinni til. Í þennan flokk falla einnig börn með sértæka mál- og talerfiðleika (specific language impairment) sem Bishop og Rosenbloom greina í tvo flokka. Annars vegar setningafræðilega og hljóðfræðilega truflun (phonologic-syntactic disorder) og hins vegar merkingarfræðilega og notkunarlega truflun (semantic-pragmatic disorder). Börn sem eiga erfitt með að vinna úr hljóðrænum áreitum og greina mismunandi hljóð í orðum, tilheyra einnig þessum flokki.

Börn með mál og talvandamál innan leikskólakerfis Reykjavíkurborgar

Börnum var vísað til Sálfræði- og sérkennsludeildar Dagvistar barna ef starfsfólki leikskólanna fannst þurfa að athuga málþroska barnanna nánar. Ekki var stuðst við kembipróf heldur fóru tilvísanir eftir árverkni og tilfinningum leikskólastarfsfólks. Gera má ráð fyrir að öllum alvarlegri tilfellum hafi verið vísað til deildarinnar. Að vísu er oft erfitt að finna börn, án prófunar, sem hafa eðlilegan framburð og eiga við það sem Bishop og Rosenbloom kalla merkingarfræðilega/notkunarlega erfiðleika að etja, þar sem þau tala oft lítið innan leikskólans og það sem þau segja hljómar eðlilega.

Ég ætla að gera grein fyrir athugunum á börnum fæddum 1986 og 1987, hve mörg þau voru, hversu mikið þau viku frá jafnöldrum sínum í málþroska og hvernig þjónustu þessi börn fengu. Gefa þessar tölur nokkuð raunhæfa mynd af því hvers eðlis vandamálið er og mætti ætla að ekki væri mikill munur á milli árganga þannig að tölurnar hafa nokkuð forspárgildi.

Börnin voru flest athuguð með Reynell málþroskaprófi og framburðarprófi Sigríðar Magnúsdóttur og Höskuldar Þráinssonar. Aldur þeirra flestra var milli 3 og 5 ára.

Gaman hefði verið að geta flokkað málþroskavandkvæðin eftir flokkunarkerfi

Bishop og Rosenbloom en það var því miður ekki hægt. Börnin voru fyrst og fremst athuguð með það í huga að kanna hvort og hversu mikið þau viku frá jafnöldrum sínum í málþroska og hvaða þætti þyrfti að örva sérstaklega. Til að geta flokkað eftir flokkunarkerfi Bishop og Rosenbloom hefði þurft að athuga börnin nánar og er athugun á vitsmunþroska þar lykilatriði. Ekki voru talin börn með skertan vitsmunþroska sem höfðu verið á Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins né börn með mikla heyrnarskerðingu.

Börnunum er skipt niður í þrjá flokka, þ.e. börn með væg, miðlungs og alvarleg frávík allt eftir því hversu mikil frávíkin voru. Frávík voru væg ef barnið vék minna en 6 mánuði frá jafnöldrum sínum í málþroska, miðlungs ef frávíkin voru milli 6 mánuða og 1 árs og alvarleg ef frávíkin voru meira en 1 ár. Slikt gefur að vísu ekki alveg nákvæma mynd því árs frávík hjá 3 ára barni er alvarlegri en árs frávík hjá 5 ára barni.

Málþroskafrávík hjá börnum fæddum 1986 (í tölum og prósentum)

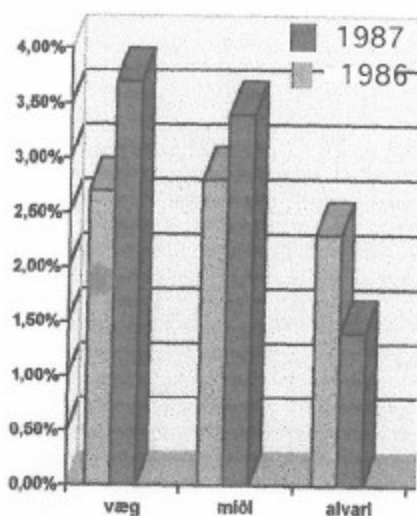
væg frávík	25 (2,7%)
miðlungs frávík	26 (2,8%)
alvarleg frávík	21 (2,3%)

Samtals eru þetta 72 börn sem er 7,8 % af heildarfjölda 5 ára barna en um áramót 1991-1992 voru 919 börn fædd 1986 á leikskólum borgarinnar.

Málþroskafrávík hjá börnum fæddum 1987 (í tölum og prósentum)

væg frávík	40 (3,7%)
miðlungs frávík	37 (3,4%)
alvarleg frávík	15 (1,4%)

Samtals eru þetta 92 börn sem er 8,5% af heildarfjölda 5 ára barna en um áramót 1992-1993 voru 1087 börn fædd 1987 á leikskólum borgarinnar.



Málþroskafrávík hjá börnum fæddum 1986 og 1987

Heldur fleiri börn fædd 1987 með væg og miðlungs mikil frávík voru athuguð en færri með alvarleg. Ýmsar skýringar kunna vera á þessu. Langlíklegasta skýringin er sú að starfsfólk leikskólanna hafi einfaldlega vísað mun fleiri börnum fæddum 1987 í athugun. Um eðlilegar sveiflur milli árganga getur einnig verið að ræða hjá þeim börnum sem

voru með alvarleg frávík. Þessar tölur, þ.e. 7,8% og 8,5%, eru nokkuð hliðstæðar erlendum tölum um tíðni málþroskafrávika en talað er um að milli 6 til 8% barna séu með það mikil málþroskafrávík að sérstök þjálfun eða málörvun þurfi að koma til.

Að lokinni athugun var börnunum og foreldrum þeirra vísað á eftirfarandi úrræði. Leitast var við að nota þá þjónustu sem fyrir hendi var og leituðu foreldrar óspart til sjálfstætt starfandi talmeinafræðinga. Á leikskólum var veitt sérstök málörvun, ýmist einstaklingsleg eða í litlum málörvunarhópum. Börn með miðlungs eða alvarlega málhömlun fengu flest stuðning innan leikskólans og var útbúin þjálfunaráætlun sem miðaði að því að örva veika þætti í fari barnsins.

Börn með væg frávík í málþroska (Tölur eru í prósentum miðað við heildarfjölda í árgangi á leikskólum borgarinnar)

Fæðingarár	1986	1987
Eingöngu ráðgjöf til foreldra	1,7%	2,0%
Eingöngu talþjálfun	0,6%	0,9%
Annað	0,3%	0,7%

Með „eingöngu ráðgjöf til foreldra“ er átt við að foreldrunum voru gefin einföld ráð og talið að frávikin væru ekki það alvarleg að það þyrfti að örva þau sérstaklega innan

leikskólans. Með „eingöngu talþjálfun“ er átt við að börnunum var vísað í talþjálfun fyrir utan leikskólakerfið en ekki var unnið sérstaklega með þau innan leikskólakerfisins.

Börn með miðlungsmikil frávík í málþroska (Tölur eru í prósentum miðað við heildarfjölda í árgangi á leikskólum borgarinnar)

Fæðingarár	1986	1987
Eingöngu ráð til foreldra	0,2%	0,2%
Stuðningur á leikskóla (þjálfunaráætlun gerð)	1,9%	3,1%
Tengdust Greiningarstöð	0,5%	0%
Eingöngu talþjálfun	0,3%	0,1%

Langflest þessara barna fengu talþjálfun fyrir utan leikskólakerfið, en með flokknum „eingöngu talþjálfun“, er átt við að þau fengu ekki þjónustu innan leikskólakerfisins. Öll börn sem tengdust Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins, fengu einnig sérstakan stuðning á leikskóla.

Börn með alvarleg frávík í málþroska (Tölur eru í prósentum miðað við heildarfjölda í árgangi á leikskólum borgarinnar).

<i>Fæðingarár</i>	<i>1986</i>	<i>1987</i>
<i>Tengdust</i>		
<i>Greiningarstöð</i>	2,1%	1,2%
<i>Eingöngu talþjálfun</i>	0,2%	0,2%

Þessi börn fengu nær undantekningarlaust talþjálfun fyrir utan leikskólakerfið og stuðning og málörvun innan leikskólakerfisins.

Talþjálfunin var ekki veitt innan leikskólakerfisins og var alfarið í höndum foreldra að sjá um að börnin færu í slíka þjálfun. Á þessum tíma greiddu Menntamálaráðuneytið og Tryggingastofnun ríkisins fyrir þjálfunina. Stuðningur við börnin innan leikskólakerfisins var greiddur af Menntamálaráðuneytinu og gerðar voru þjálfunarátætlar á Sálfræði- og sérkennsludeild Dagvistar barna og þeim fylgt eftir af starfsfólki deildarinnar.

Á þessum tölum sést að ekki var mikill munur milli einstakra ára hjá börnum með væg frávík. Börnum fæddum 1987 með miðlungs mikil frávík var eitthvað sinnt betur innan leikskólakerfisins en börnum fæddum 1986. Mun fleiri börnum, fæddum 1986 en 1987 með alvarleg frávík var vísað á Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins.

Gera má ráð fyrir að flest öll börn sem voru með tal- og máltruflanir hafi fengið einhvers konar þjónustu innan leikskólakerfisins eða utan. Mjög mörg þeirra sýndu miklar

framfarir og virtust hafa náð góðu valdi á tungumálinu við upphaf skólagöngu. Önnur héldu áfram á sínum hraða og viku sífellt meira frá jafnöldrum. Ýmislegt kann að skýra þetta. Það getur í fyrsta lagi verið vitsmunabroski barnsins, en barn með eðlilega greind tekur mjög miklum framförum við markvissa örvun. Í öðru lagi skiptir sköpum hve markviss þjálfunin er og í þriðja lagi virðist þátttaka og áhugi foreldra skipta miklu máli.

Mjög brýnt er að athuga og örva málþroska barna á forskólaaldri á meðan á næmiskeiði stendur. Örvunin verður ekki markviss nema að hún sé í höndum fagfólks. Það að skera niður og næstum hætta að greiða niður talþjálfun barna á forskólaaldri er ábyrgðarhluti sem á ekki að líðast í nútíma samfélagi.

Tilvitnanir

Bishop, D. and Rosenbloom; (1987) Classification of Childhood Language Disorders. Í Y. William, M. Rutter. *Language development and disorders*. Mac Keith Press. Oxford.

B. Sahlen and U. Nettelbladt; (1995). How specific is specific language impairment? On problems of delineation and classification. *Scandinavian Journal of Logopedics & Phoniatrics*. Vol. 20, no 2-3.

Höfundur starfar hjá Talþjálfun Reykjavíkur.



Ótrúleg eru ævintýrin

Notkun sagna og vísna í málörvun barna

Í þessari grein verður fjallað um uppbyggingu og markmið námsefnisins „Ótrúleg eru ævintýrin“ og hvernig það nýtist til að örva málþroska barna.

Meginuppistaða efnisins er vísur og íslenskar þjóðsögur sem allar rekja uppruna sinn til ævintýraheimsins. Þær voru valdar sérstaklega með það í huga að örva ímyndunarafli barna og að vinna mætti með þær á fjölbreyttan hátt. Barnagælnar „Sigga og köngulóin“, „Kötturinn og fiðlan“ og „Eggjakarlinn“ eru af erlendum toga, en þýddar og endursagðar af Stefáni Jónssyni. Nýlega bættist í hópinn vísan „Gamla góða Stína“ sem Stefán þýddi einnig. Þjóðsögurnar „Gilitrutt“, „Búkolla“ og „Kerlingin vill hafa nokkuð fyrir snúð sinn“ eru á kjarngóðu íslensku máli og skapa tækifæri til að veita nemendum innsæi í íslenskt þjóðlíf fyrir á öldum. Því er afar mikilvægt að kenna þær í skólum því ekki fá öll börn að njóta þeirra á heimilum sínum.

Um efnið og notkun þess

Á árunum 1986 - 88 kenndi ég við Heyrnleysingjaskólann og komst þá að

raun um að vísur og þjóðsögur nýttust vel til að örva mál heyrnarskertra nemenda, bæði málskilning og tjáningu. Sögurnar og vísurnar notaði ég sem einskonar grunn eða þema sem mest allt nám barnanna byggðist á.

Lögd var áhersla á að flétta móðurmálið saman við greinar á borð við myndmennt, leikræna tjáningu og tónmennt. Markmiðið var að hvetja börnin til að nota málið í tengslum við skapandi vinnubrögð. Ég fékk fljótlega til liðs við mig Sólveigu Helgu Jónasdóttur myndmennta- og heyrnleysingjakennara til að koma með hugmynd um myndsköpunarþáttinn. En Sólveig Helga hefur þróað og útfært efnið í Heyrnleysingjaskólanum og Grunnskólanum að Skógum, þar sem efnið var svo kennt á árunum 1991 - 1993. Einnig leitaði ég í smíðju til Þórdísar Arnljótsdóttur leikkonu sem einnig vann með okkur um tíma að Skógum með leikræna tjáningu. Auk Sólveigar Helgu, Þórdísar og Svanhvítar Magnúsdóttur skólastjóra að Skógum, sem hafði umsjón með kennslunni þar tengdust Hreinn Pálsson heimspekingur og Sigurður Rúnar Jónsson tónlistarmaður kennslunni þar um tíma.

Hverri vísu og sögu fylgja ábendingar um viðfangsefnið til að auðvelda kennurum að skipuleggja kennsluna þar sem settar eru fram hugmyndir sem ýta undir samþættingu íslensku, myndmenntar, leikrænnar tjáningar og tónlistar. Þá setur kennari markmið og velur viðfangsefni í samræmi við þroska, námsgetu og námsþarfir nemenda.

Þar sem vísurnar eru stuttar og nemendur oftast fljótir að tileinka sér þær, getur verið gott að byrja á þeim með yngstu börnunum eða þeim sem eru skemmra á veg komin.

Þjóðsögurnar krefjast ítarlegri umfjöllunar og meiri tíma og henta breiðari aldurshópi. Hver kennari hefur í hendi sér hve lengi hann vinnur með hverja vísu eða sögu og hversu mikið hann gerir úr efninu. Það ræðst m.a. af nemendahópi, aðstæðum, áhuga og tíma.

Á undanförmum árum hefur komið í ljós að efnið hentar einnig vel til kennslu í almennum grunnskólum, en það má nota við ólíkar aðstæður t.d. með einum nemanda, í litlum hópum eða með heilum bekk. Mikilvægt er að hafa í huga að hugmyndirnar og aðferðina er hægt að heimfæra á allflestar sögur og vísur sem vekja áhuga barnanna.

Hugmyndafræðin að baki efninu

Hugmyndafræði sem byggir að hluta til kenningar sínar á máltökunni hafa verið að þróast undanfarin 20 ár. Þessar hugmyndir eru upprunnar í Bretlandi og Nýja Sjálandi

en hafa verið þróaðar og kynntar í Bandaríkjunum undir nafninu „Whole language“.

Hér verður ekki reynt að gera þessum hugmyndum tæmandi skil heldur reynt að sýna fram á hvernig má nýta þær í móðurmálskennslu með kennslu vísna og sagna.

Börnin eru mjög virk og skapandi við máltökuna og mæta yfirleitt miklum skilningi frá foreldrum og ef setning skilst ekki eða er ekki málfræðilega rétt, eru þau yfirleitt ekki leiðrétt heldur hjálpað að koma efninu til skila.

Aðaláherslan er alltaf lögð á merkingu og tilgang málsins og þá er átt við alla þætti þess: Hlustun, talmál, lestur og ritun. Talsmenn „Whole language“ hugmyndanna benda á að þessir þættir eigi það sameiginlegt að vera félagslegs eðlis og því þurfi ekki síður að huga að notagildi málsins með börnum varðandi lestur og ritun. Þegar valin eru verkefni til að örva málþroska barna þarf því að huga vel að félagslegu eðli málsins. Í námsefninu „Ótrúleg eru ævintýrin“ er aðaláherslan lögð á innihald og merkingu efnisins. Vísurnar og þjóðsögurnar bjóða upp á nær endalaus möguleika á túlkun og gefa þar af leiðandi gott tækifæri á að sinna öllum þáttum málsins eins og reynt verður að sýna fram á hér á eftir.

Hlustun

Nemendur hlusta á vísur og sögur og þar sem lagt er til að unnið sé með efnið sem

þema í ákveðinn tíma gefst tækifæri til að lesa bækur tengdar verkefnunum fyrir nemendurna. Til dæmis fylgir „Gilitrutt“ listi yfir tröllasögur og sama gildir um hinar vísurnar og sögurnar. Einnig fylgir efninu hljóðsnælda þar sem leikarar lesa vísurnar og sögurnar. Því geta nemendur hlustað á og lesið textann um leið.

Í verkefnunum hefur verið lögð áhersla á að kenna nemendum að hlusta hver á annan. Þeim gefast því mörg tækifæri til að tjá sig, til dæmis með því að lesa upp sögur, segja frá myndverkum sínum og þá reynir á hina nemendurna í bekknum að hlusta. Þeim veitist þessi þáttur oft erfiður í byrjun skólagöngunnar og við kennslu efnisins minnst ég nemanda sem talaði mikið og hafði litla þolinmæði til að hlusta á þegar aðrir töluðu. Það verður að fara með gát að slíkum nemendum, því það er auðvitað oft kostur að eiga auðvelt með að tjá sig og þessi nemandi var einstaklega vel máli farinn og hafði geysimikinn orðaforða. Hann kom í skólann fullur af eftirvæntingu, fróðleiksfýsn og tjáningarpörf sem ekki má bæla niður. Til þess að gera nemandanum grein fyrir mikilvægi þess að hlusta var búin til regla í byrjun skólaárs um nauðsyn þess að hlusta þegar aðrir tala og hún hengd upp á vegg. Þetta hafði góð áhrif, því þegar einhver gleymdi sér minntu nemendurnir og þá ekki síst fyrrnefndur nemandi á regluna.

Talmál

Í kennsluefninu er boðið upp á fjölbreytt

vinnubrögð sem gefa tækifæri til þess að þjálfa móðurmálið. Þegar saga eða vísa hefur verið verið kynnt verða oft líflegar umræður og tilvalið að láta nemendur velta fyrir sér sögunni sem svo verður oft til þess að þeir sjá hana frá fleiri sjónarhornum.

Í umræðum um Gilitrutt veltu nemendur því til dæmis fyrir sér hvort konan hefði endilega verið löt, gat það ekki eins verið að hún hefði verið veik? Mörgum fannst rangt af eiginmanninum að segja ekki konu sinni strax nafnið á skessunni eftir að hann hitti hana í hellinum og grunuðu hann um að hafa jafnvel verið í ráðum með Gilitrutt. Ein móðir sagði frá að sonur sinn, níu ára, hefði vaknað einn morguninn og fyrstu orð hans voru; „Mamma, karlinn hefði bara átt að vinna ullina fyrir konuna og þá hefðu þau ekki lent í þessum ósköpum“.

Þegar fengist er við myndsköpun velja nemendur sér tiltekið viðfangsefni, svo sem umhverfi, atburði og persónur úr sögu eða vísu til að túlka. Þeir æfast í að velta fyrir sér myndbyggingu, litun, litablöndun, ljósi og skugga. Íðulega skapast umræður um myndirnar sem geta orðið kveikja að nýjum hugmyndum og leitt til frekari samvinnu.

Þegar fengist er við leikræna tjáningu verða umræður um leikinn, tilhögun hans, búninga, leikmynd. Nemendur túlka gjarnan leikinn fyrst með látbragði en smám saman er lögð meiri áhersla á að tengja saman tal og látbragð.

Skýr framburður hefur mikið að segja þegar leikið er. Sem dæmi má nefna þegar nemendur í sex ára bekk settu upp

brúðuleikhús í tengslum við eina þjóðsöguna og völdu sér sögumann. Fyrir valinu varð nemandi sem var vel læs. En hann reyndist óskýr í tali og þau áttu fullt í fangi með að skilja hann. Í kjölfarið hófust umræður þar sem nemendum kom saman um að það færi ekki alltaf saman að lesa vel og að hafa þá kosti sem prýða góðan sögumann. Þetta höfðu þeir í huga þegar þeir völdu næsta sögumann. Sá var illa læs, en skýr í tali og allir voru ánægðir. Þegar öllum þáttum málsins er gert jafnhátt undir höfði fá allir að njóta sín, hver með sínum hætti. Þetta kennir nemendum að bera virðingu fyrir styrkleika hvers og eins, sem er gott veginesti út í lífið.

Lestur

Börnin eru yfirleitt fljót að tileinka sér efni vísna og sagna. Æskilegt er að flétta „lestur“ inn í námið með því að hafa texta viðkomandi vísu eða stef úr sögu í svokölluðu vasateppi. Fyrir sérkennslu-nemendur og þá sem eru styttra á veg komnir má líka nota litlar myndir sem passa í teppið. Það hjálpar þeim til að muna innihaldið.

Kennsluefninu fylgja renningar sem passa í teppið og annaðhvort kennari eða nemendur geta útbúið litlar myndir til að nota í það. Teppið er ekki einskorðað við notkun efnisins heldur má nota það með hvaða texta sem er.

Í handbók fyrir kennara sem fylgir efninu eru kynnt ákveðin lestrarstig. (Robert McCracken 1986). Þótt stiginn séu tölusett þarf

ekki að fylgja þeirri röð heldur má fást við þau meira og minna samtímis eða eftir því sem hentar hverju sinni. Svo má auðvitað velja úr stigunum það sem hentar hverjum hópi.

Í vísunum er allur textinn notaður í lestrinum en aðalatriðin eru aftur á móti valin úr sögunum.

Við kennslu efnisins kom í ljós að nemendur höfðu gaman af að koma upp einn og einn og benda á orðin á teppinu um leið og bekkurinn „las“ textann saman. Einnig hefur reynst vel að útbýta spjöldum með stökum orðum úr vísunum og sögum. Kennari raðar þá upp renningunum með textanum í teppið og nemendur leggja orðin ofan á samsvarandi orð á renningunum. Þegar nemendur para orð á þennan hátt líta þeir gjarnan á það sem leik og tala um að „spila“. Þá hafa nemendur einnig gaman af því að „lesa“ vísuna einn og einn í einu eða í kór af renningunum á vasateppinu á meðan leikendur túlka efnið með látbragði.

Á þennan hátt er hægt að lesa vísur og valin sögustef í kór og uppgötva tengslin á milli talmáls og ritmáls án þess að textinn sé lesinn í hefðbundnum skilningi. Þegar nemendur lesa saman eftir að hafa lært vísuna eða stefin utanað eru þeir yfirleitt óhræddir við að gera mistök, því það er minna tekið eftir slíku í hópi og hjálpar það nemendum að upplifa fyrstu kynni af lestri á jákvæðan hátt, sem getur haft góð áhrif á lestrarnám þeirra síðar.

Ritun

Það hefur komið í ljós að nemendum veitist yfirleitt auðvelt að tjá sig um sögurnar á ritmáli. Þeir nemendur sem eru styst á veg komnir byrja gjarnan á að teikna myndir og tengja einstaka stafi við þær. Sex ára nemandi sem ekki var læs, kaus að endursegja söguna um Gilitrutt. Hann hafði söguna til hliðsjónar og afritaði byrjun hennar næstum orðrétt. Þegar hann var orðinn þreyttur á að skrifa lauk hann sögunni með myndum. Svo „las“ hann upphátt fyrir skólafélagana og var ekki í vandræðum með að „lesa“ það sem hann hafði sjálfur skrifað.

Þegar nemendur hafa lært vísu hefur reynst vel að þeir teikni myndir og að kennari eða nemandi skrifi textann fyrir neðan hverja mynd. Þetta er síðan heftað saman og þá hefur hver nemandi sína bók og getur lesið vísuna sjálfur.

Þegar nemendur vinna bækur saman eru þær gjarnan hafðar í stóru broti og gott er að plasta þær. Bækurnar eru geymdar í skólastofunni svo nemendur hafi aðgang að þeim þegar þá langar til.

Eins og bent var á hefur málið hagnýtt gildi fyrir börn á máltökustiginu og mikilvægt að þau fái umbun fyrir að taka áhættur og þreifast sig áfram þótt þau hafi ekki fullkomið vald á málinu. Þau bíða ekki með að tala þangað til þau hafa málið á valdi sínu. Það sama gildir um hina þætti málsins, merking og tilgangur ættu að sitja í fyrirrúmi. Mikilvægt er að veita frumtilraun barnsins í ritun verðskuldaða athygli, örva þau og

hvetja þau til dáða á sama hátt og gert var þegar þau byrjuðu að hjala og mynda sín fyrstu hljóð, orð og setningar.

Reynsla af kennslu efnisins

Við kennslu efnisins kom í ljós að vísur og sögur henta vel til að örva málþroska barna. Þær bjóða upp á fjölbreytta túlkunar-möguleika og nemendum fannst skemmtilegt að fást við þær á svo fjölbreytilegan hátt.

Gott dæmi sem sagt var frá hér á undan er nemandinn sem endursagði söguna um Gilitrutt. Ég er ekki í nokkrum vafa um það að áhugi hans á að semja söguna um Gilitrutt var tengdur því að hann hafði fengið að leika söguna, mála myndir úr henni og „lesið“ endurteknu stefin. Þegar nemandur finna tilgang með náminu eru meiri líkur á því að þeir vilji taka áhættur og prófa sig áfram líkt og við máltökuna.

Eins og vikið var að hér áður var efnið fyrst notað í kennslu heyrnarlausra, en fljótlega var farið að nota það í deild fyrir einhverf börn í Digranesskóla (sjá grein annars staðar í blaðinu)

Efnið hefur reynst vel, á báðum þessum stöðum, áhugi nemenda á vísu og sögum hefur aukist, nemendur hafa yfirfært orðaforðann yfir í daglegt mál og þeir hafa meira frumkvæði í vinnubrögðum. Þeir eru orðnir vanir að vinna á þennan hátt og koma gjarnan sjálfir með hugmyndir um hvernig þeir vilja haga vinnunni þegar byrjað er á nýju verkefni.

Árangur einhverfra nemenda var á margan

hátt vonum framur því oft og tíðum er erfitt fyrir þessi börn að setja sig í spor annarra. En lykillinn að góðum árangri þar var sá að kennarar löguðu markmiðin að getu nemenda og tóku eins langan tíma og þurfti í verkefnin til þess að nemendur næðu tökum á efninu. Ef til vill snerist þetta ekki síst um væntingar kennaranna, þeir efuðust aldrei um að nemendurnir hefðu getu til að læra verkefnin.

Eins og áður sagði var efnið kennt í Grunnskólanum að Skógum og hluti efnisins var kenndur í nokkrum skólum á Reykjavíkursvæðinu. Á undanförunum árum hefur komið í ljós að efnið hentar vel í almennri grunnskólakennslu. Kemur það fram í skýrslu til Námsgagnastjórnar þar sem Ingvar Sigurgeirsson skrifar um notkun námsefnisins og viðhorf í grunnskólum.

Við kennslu efnisins kom í ljós að vísur og þjóðsögur eiga erindi til barna, þeim finnst yfirleitt gaman að fást við verkefnin, þau tala gjarnan um þau við foreldra sína, sem

sýna efninu áhuga og voru fúsir til að koma og horfa á börn sín flytja leiksýningar og skoða myndverk þeirra.

Börn læra best þegar þau eru að fást við eitthvað sem þeim þykir skemmtilegt. Því er um að gera að leggja fyrir þau verkefni sem eru innihaldsrík svo að þau hafi ánægju af náminu og þá eru jafnframt meiri líkur á að þau verði betri og áhugasamari málnotendur í framtíðinni.

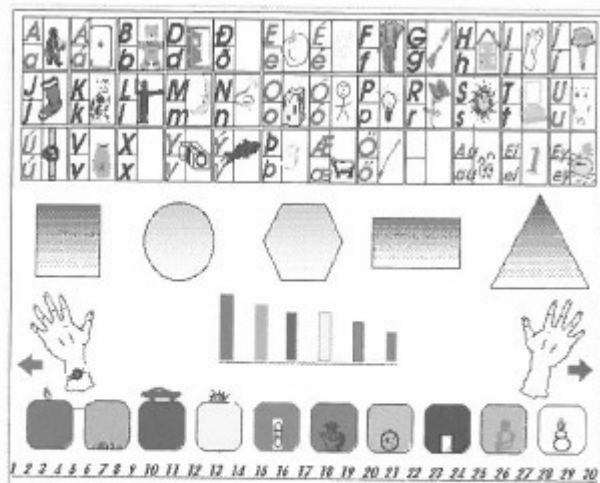
Tilvísanir

Edelsky, C. Altwerger, B. Flores, B. 1991. *Whole Language. What's the difference?* Heinemann Educational Books, New Hampshire.

Mc Cracken, Roberts, Marlene 1986 *Stories, Songs and Poetry to Teach, Reading and writing.* Peguis Publishers. L.t.d. Canada.

Þórisdóttir, Sigríður. J. 1993, *Ótrúleg eru ævintýrin, Námsgagnastofnun.*

Höfundur er beyrnleysingjakennari, búsettur í Bandaríkjunum.



„Borðmotta 1. bekkjar“ er sjálfsagður hlutur í hverjum leik- og grunnskóla þegar málörvun og lestrarkennsla fer fram. Prentuð í lit með þykku hlífðarplasti.

Fæst í **Skólavörubúðinni** við Laugaveg, pöntunarsími 552 80 88.



**Anna Karólína
Þorsteinsdóttir
Ásgerður Ólafsdóttir
Margrét Barðadóttir**

Einhverf börn geta blómstrað í skapandi vinnu

„Gilitrutt og Gilitrantur“

Í febrúar 1991 hófum við þrír kennarar, við Sérdeild fyrir einhverf börn í Digranesskóla, samstarf við Sigríði Þórisdóttur. Hún hafði í bígærð að gefa út kennsluefni, sem er tengt þulum sem Stefán Jónsson hefur þýtt. Einnig hafði hún í huga að vinna með nokkur þjóðleg ævintýri á svipaðan hátt.

Okkur langaði til að athuga hvort þær kennsluaðferðir sem Sigríður Þórisdóttir byggir á og eru kallaðar „Whole language“ höfðuðu til nemenda sem við kenndum þennan vetur.

Nemendur okkar voru fjórir drengir á aldrinum 8 - 10 ára. Þeir gátu allir lesið (þó lesskilningi þeirra væri nokkuð ábótavant) og tileinkað sér að ákveðnu marki nám tengt móðurmáli.

Þótt námsefnið sjálft væri ekki komið út á þessum tíma, var Sigríður búin að leggja drög að ýmsum hugmyndum um útfærslu

efnisins m.a. við þulurnar: Sigga og skyrskálin, Gamla góða Stína, Eggjakarlinn, Kötturinn og fiðlan og Litli hvutti.

Hún lét okkur fá ofangreint efni til að vinna eftir. Einnig fengum við hjá henni myndloðatöflu með Eggjakarlinum, Litla hvutta og stór A 3 raðmyndaspiöld með Siggu og skyrskálinni og Gömlu góðu Stínu.

Þennan vetur unnum við með ofangreindar þulur.

Við settum okkur þau markmið að nemendur okkar:

- * lærdðu þulurnar utanbókar
- * settu sig inn í mismunandi blutverk
- * ykju við orðaforða sinn og skilning á mismunandi orðum
- * túlkuðu mismunandi tilfinningar
- * settu sig í spor annarra
- * leystu verkefni í tengslum við þulurnar.

Við unnum á mismunandi hátt með



þulurnar. Byrjað var á þulunni um Siggu og skyrskálina.

Nemendur lærðu þuluna utanbókar og höfðu fyrir framan sig mynd og texta. Unnið var með ýmis orð sem fyrir komu í þulunni og þau útskýrð. Einnig ræddum við ýmsar tilfinningar m.a. hvernig Siggu leið þegar hún sá kóngulóna, hvort þeir væru hræddir við einhver dýr og hvernig þeim liði þá. Síðan var fönðrað og m.a. búin til kónguló. Að lokum var farið í að leika þuluna til skiptis með tilheyrandi leikbúningum og leikmunum. Þá þurftum við að taka á því að ekki gátu allir leikið í einu og þar sem nemendur okkar áttu í verulegum erfiðleikum með að biða, ákváðum við að meðan tveir léku fóru hinir tveir með þuluna.

Það var alveg ótrúlegt að sjá hversu mikla gleði þetta vakti hjá drengjunum og hversu gaman þeir höfðu af að bregða sér í gervin. Við sáum því fljótt að þarna var kærkominn vettvangur til þess að kenna nemendum

okkar að læra og skilja móðurmálið sitt betur á skemmtilegan hátt og einnig að skynja hrynjanda móðurmálsins.

Einn nemenda okkar sem átti í miklum erfiðleikum með að nota móðurmálið sem tján-ingarmáta fór nú smátt og smátt að nota ýmis

orð og orðasambönd úr þulunum til að tjá tilfinningar sínar. Það kom einnig í ljós að hér var fundin ein leið til að kenna nemendum form að leik sem þeir gætu hugsanlega yfirfært í annað, eins og reyndar kom á daginn. Strákarnir fóru að taka upp á að leika að eigin frumkvæði ýmsar sögur og léku sér saman á þann hátt, t.d. voru smábarnasögurnar Græni hatturinn og Svarta kisan vinsælar, að ógleymdum Káriusi og Baktusi.

Með þulum um Eggjakarlinn var unnið á svipaðan hátt, vísan lærð, myndloðamyndir notaðar og leikmunir útbúnir. Tveir léku hermenn, einn var egg og einn var kóngur.

Næst tókum við fyrir Litla hvutta. Þá voru drengirnir orðnir vanari að vinna með þulur og tilbúnari að leggja meira á sig. Við fengum myndir til að nota á myndloðatöflu til að sjá persónurnar og fengum þá til að segja sögur í tengslum við myndirnar. Útbúin var stór sameiginleg mynd á maskínupappír og grunnurinn málaður

með þekjulum. Síðan voru „persónurnar“ útbúnar á sérblöðum, klipptar út og límdar á stóra blaðið. Þulan var skrifuð á A4 blað, tvær línur á hvert blað og áttu nemendur að fara ofan í textann og teikna síðan mynd á hverja síðu. Blöðin voru síðan heftuð saman og búin til bók. Leikmunir að þessu sinni voru pappadiskar sem voru hengdir um hálsinn á strákunum og myndir af ketti, hundi, kú og diskum teiknaðar til að tákna „persónurnar“. Fiðla, skeið og tungl voru búin til úr pappa.

Síðast tókum við fyrir Gömlu góðu Stínu. Við vorum með fjórar stórar A3 myndir af Stínu og Trygg, sem Sigríður hafði útbúið sjálf.

Við höfðum leikfangahund hjá okkur allan tímann, en eitt sinn kom einn kennarinn með sinn eigin hund. Það vakti mikla gleði hjá nemendunum sem fengu að skoða og strjúka hundinum. Síðar fórum við með nemendunum í hundabúð og þar fengu þeir að kaupa bein. Farið var með beinið heim til hundsins og honum gefið það. Við vorum með myndavél og myndbandstæki og tókum óspart myndir af öllum þessum atburðum. Að lokum var útbúin lítil bók A5 fyrir hvern nemanda og myndirnar límdar inn. Hver nemandi samdi sína eigin sögu út frá myndunum. Að síðustu var þulan leikin.

Næsta vetur lögðum við í að taka fyrir ævintýri. Ævintýrið um Búkollu var valið fyrst. Það gekk nú ekki vel í fyrstu, þar sem nemendur virtust lítið skilja af því sem lesið var og enginn áhugi var fyrir efniinu.

Ákveðið var að búa söguna niður í litlar einingar og textinn skrifaður og myndir teiknaðar. Þá fóru nemendur að fá áhuga. Þegar búið var að eyða löngum tíma í þessa texta og nemendur voru farnir að skilja orð og orðasambönd var ákveðið að lesa ævintýrið í heild. Nú gekk allt vel. Nemendur virtust skilja og áhugi var vaknaður. Sagan var lesin aftur og aftur. Nemendur fengu síðan að taka þátt í sögulestri og léku þar sem við átti. Leikmunir útbúnir og einföld leiktjöld máluð. Að öðru leyti var ævintýrið tekið fyrir á svipaðan hátt og gert var með þulurnar. Þó voru kröfurnar auknar. Rík áhersla er lögð á að nemendur:

** vinni saman í bópi*

** taki tillit til hvers annars*

** geti fylgst með atburðarás*

** geti beðið þangað til röðin kemur að þeim (sem nemendum okkar reynist erfitt)*

** skipti með sér blutverkum*

** tjái eigin tilfinningar.*

Unnið var með framsögn og áhersla lögð á að nemendur:

** tali bátt og skýrt*

** tali með réttum áberslum*

** leiki með tilþrifum.*

Eftir þetta hefur síðan eitt ævintýri verið tekið fyrir á hverju ári sem nemendur hafa sýnt á foreldra- og systkinaskemmtunum við mikinn fögnuð áhorfenda.

Í vetur erum við að vinna með Gilitrutt og eru nemendur eru búnir að skýra leikritið Gilitrutt og Gilitrantur. Var það gert til að allir nemendurnir fengju hlutverk.

Síðan við byrjuðum að vinna með efnið hennar Sigríðar hefur mikið vatn runnið til sjávar og kennsluefnið Ótrúleg eru ævintýrin komið út hjá Námsgagnastofnun.

Yngsta deildin hjá okkur hefur byrjað á þulunum, en nú höfum við lestrarteppið og renningana og er það óspart notað. Einn nemandinn hefur lært orðin á lestrar-

renningunum við það að þeir eru látnir hanga í kennslustofunni. Sigurður Rúnar Jónsson samdi fyrir okkur lög við þrjár þulurnar. Lögin hafa orðið til þess að nemendur eru fljótari að læra þulurnar en án þeirra og áhugi vaknar strax og lag kemur við textann. Nemendurnir geta því sungið þulurnar í dag sem vekur mikla gleði og auðveldar þeim að túlka þulurnar. Þessi lög verða sennilega gefin út í tengslum við efnið.

*Höfundar eru sérkennarar við sérdeild
Digranesskóla*



Stöðluð málproskapróf

handa 4 ára til 13 ára börnum

Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála hefur gefið út tvö stöðluð málproskapróf. Annað handa 4 ára til 8 ára börnum (TOLD-2P) en hitt handa 9 ára til 12 ára börnum (TOLD-2I). Prófunum fylgja vandaðar handbækur og skráningarblöð. Prófin eru bandarísk að uppruna og höfundar þeir Donald D. Hammill og Phyllis L. Newcomer. Höfundar íslenskrar útgáfu TOLD-2P eru þau Ingibjörg Símónardóttir, Einar Guðmundsson, Sigurgrímur Skúlason og Sigríður Pétursdóttir. Höfundar íslenskrar útgáfu TOLD-2I eru þau Ingibjörg Símónardóttir og Einar Guðmundsson. Notkun prófanna er skilyrt þátttöku í réttindanámskeiði um fyrirlögn prófsins og túlkun á niðurstöðum þess.

Fyrsta eintak af TOLD-2P kostar 18.900 kr.

Veittur er 50% afsláttur af eintökum sem sem keypt eru til viðbótar.

Fyrsta eintak af TOLD-2I kostar 10.900 kr.

Veittur er 50% afsláttur af eintökum sem sem keypt eru til viðbótar.

**Skráningarblöð eru seld í 25 eintaka þökkum
á 1750 kr.**

Þeir sem hafa réttindi til að leggja prófin fyrir geta pantað þau hjá Rannsóknarstofnun uppeldis- og menntamála í síma 551 05 60 alla virka daga kl. 9:00 - 17:00. Notendur prófsins eru minntir á að óheimilt er að ljósrita skráningarblöð. Pantið skráningarblöð í síma 551 05 60.



**RANNSÓKNASTOFNUN
UPPELDIS- OG MENNTAMÁLA**

Suðurgata 39 - 101 Reykjavík - Sími 551 0560 - Fax 551 0590

Ingibjörg Símonardóttir, talmeinafræðingur

Athugun á áreiðanleika og réttmæti íslenskrar staðfærslu á málproska- prófinu TOLD-2P



Eins og flestum
(v o n a n d i

öllum!) félögum er kunnugt komu nýlega út málproskaprófin TOLD-2P og TOLD-2I í íslenskri staðfærslu. Var þá loks lokið því verki sem segja má að hafi hafist á haustdögum 1988.

Prófunum er ætlað að meta frávík í málproska íslenskra barna en gefa jafnframt upplýsingar um styrk og veikleika barnanna.

Þeir sem hlotið hafa réttindi í notkun prófanna telja þau gefa marktækar vísbendingar bæði hvað varðar greiningu málvandamála og gerð þjálfunaráætla. Þau bæta því úr brýnni þörf.

Einnig telja þeir, sem kynnt hafa sér tölfraðilega útreikninga að baki prófunum, að þeir séu vel unnir þannig að niðurstöður undirprófa og prófhuta séu marktækar.

Nokkur erlend málproskapróf eru í notkun hér á landi sem eru hvorki stöðluð né

staðfærð. Sama má segja um þau greindarpróf sem hafa verið mest notuð hér á síðustu árum. Mikla aðgát þarf að sýna þegar túlkaðar eru niðurstöður á prófum af þessum toga. Á flestum þessara prófa hafa ekki heldur verið gerðar áreiðanleika- eða réttmætisathuganir en þar sem slíkar athuganir hafa verið gerðar koma fram vísbendingar um misræmi í niðurstöðum erlendra og íslenskra útgáfa prófanna.

Hugtakið **réttmæti** vísar til þess hvort prófið mæli það sem það á að mæla. Þannig er réttmæti ályktana sem dregnar eru af niðurstöðum prófs háð því hversu vel hefur tekist við samningu/þýðingu undirprófa þess.

Hugtakið **áreiðanleiki** vísar hins vegar til (innri) stöðugleika niðurstaðna í prófi sem metur ákveðna hæfni. Yfirleitt er talað um að gögn um þrenns konar réttmæti þurfi að liggja fyrir: innihaldsréttmæti, samtíma-réttmæti og hugsmiðaréttmæti. Þrenns konar áreiðanleikaniðurstöður eru einnig

taldar nauðsynlegar fyrir aldursbundin próf: áreiðanleiki prófatriða innbyrðis, áreiðanleiki niðurstaðna og staðalvilla mælinga. Flestar þessar niðurstöður lágu fyrir við útgáfu TOLD prófanna nema athuganir á samtímaréttmæti og endurprófunar- áreiðanleika. Samtímaréttmæti prófs á að endurspegla fylgni milli tveggja prófa sem ætlað er að meta sömu eða svipaða færni. Lítil eða engin fylgni milli niðurstaðna einhvers prófs og TOLD-2P er þá merki um að prófin meti ólíka færni en há fylgni er merki um það gagnstæða. Endur-prófunar áreiðanleiki prófs skiptir miklu máli þegar barn er prófað tvisvar með tilteknu millibili, stundum jafnframt af mismunandi prófendum.

Höfundur þessarar greinar lauk

mastersprófi frá Kennaraháskóla Íslands vorið 1996 á uppeldis- og kennslusviði með áherslu á sérkennslu. Lokaverkefnið var athugun á **samtímaréttmæti og endurprófunar áreiðanleika TOLD-2P**. Hér á eftir verður lítillega gerð grein fyrir verkefninu. Þeim, sem vilja kynna sér niðurstöðurnar nánar, er bent á áðurnefnda lokaritgerð.

Verkefnið skiptist í þrjá hluta:

1. *Endurprófunar áreiðanleiki prófsins var atbagaður með því að leggja prófið fyrir 32 börn (16 drengi og 16 stúlkur). Börnin voru á aldrinum 73,9 til 83,6 mánaða við fyrri prófun en 74,3 mánaða til 86,1 mánaða við seinni prófun. Öll börnin voru prófuð tvisvar. Tími milli prófana var frá tveimur upp í níu vikur.*

1. tafla. Pearson-fylgni undirprófa og prófhluta við endurtekna fyrirlögn á TOLD-2P og samanburður við íslenska staðfærslu og erlendar rannsóknir.

TOLD-2P	Ísl. staðfærsla (miðgildi) (n=325)	IS (1996) (n=32)	McNeilly (1987) (n=59)	Hammill og Newcomer (1977) (n=21)
<u>Undirpróf:</u>				
Myndir-orðþekking	0,81	0,88***	0,79	0,95
Orðskilningur	0,82	0,88***	0,86	0,93
Túlkun setninga	0,81	0,66***	0,74	0,87
Endurt. setninga	0,85	0,93***	0,95	0,98
Botnun setninga	0,84	0,98***	0,85	0,96
Hljóðgreining	0,93	0,80***	0,74	0,94
Framburður	0,82	0,87***	0,85	0,86
<u>Prófhlutar:</u>				
Hlustun	0,87	0,85***	0,88	0,98
Tal	0,91	0,93***	0,93	0,98
Merkingarfræðip.	0,85	0,93***	0,84	0,98
Setningafræðip.	0,90	0,80***	0,89	0,98
Hljóðkerfisfræðip.	0,84	0,88***	0,80	0,98
Málproskatala	0,94	0,90***	0,94	0,99

*** $p < 0,001$

2a. Samtímaréttmætið var athugað með því að bera niðurstöður áður nefndra 32ja barna á prófhlutum TOLD-2P úr síðari athuguninni á endurprófunaráreiðanleika þess saman við niðurstöður þeirra á tveimur öðrum prófum. Þar var um að ræða hæfileikapróf R.L.Thorndikes og Bender skynhreyfiprófið.

2b. Samtímaréttmætið var síðan einnig athugað með því að bera niðurstöður 19 barna (10 drengja og 9 stúlkna) saman við heildarniðurstöður þeirra á yrtum og óyrtum bluta greindarprófsins WPPSI-R. Börnin voru á aldrinum 39,0 til 101 mánaða.

Áreiðanleiki endurprófunar TOLD-2P

Athugunin byggðist á að niðurstöður úr báðum fyrirlögnum voru bornar saman og staðalfrávik fundin. Síðan voru reiknaðir út fylgnistuðlar allra undirprófa og prófhfuta og þeir bornir saman við niðurstöður tveggja bandarískra rannsókna. Í báðum tilfellum voru niðurstöður íslenska

staðfærslunnar yfirleitt marktækari. Taflan hér að framan sýnir fylgni undirprófa og prófhfuta við endurtekna fyrirlögn á TOLD-2P og samanburð þeirra við íslenska staðfærslu og erlendu rannsóknirnar.

Allir fylgnistuðlar í rannsóknunum á endurprófunaráreiðanleikanum sýna marktæka fylgni. Í íslensku rannsókninni eru stuðlarnir 0,80 og hærri á öllum prófhlutum og á öllum undirprófunum nema einu (Túlkun setninga 0,66, þar er rjáfuráhrifa farið að gæta).

Samtímaréttmæti TOLD-2P

Þau próf sem notuð voru í þessum hluta athugunar á Samtímaréttmæti TOLD-2P, hæfileikapróf Thorndikes og Bender skynhreyfiprófið eru bæði sett saman úr mörgum prófpáttum sem allir prófa ákveðna færni. Sú tilgáta var sett fram hér á undan að sundurgreinandi fylgni kæmi fram á milli skyldra þátta en lítil sem engin fylgni við þá þætti sem meta ólíka færni. Thorndike prófið er hóppróf en Bender prófið er lagt fyrir eitt og eitt barn í einu. Það síðartalda reynir á allt aðra færni en TOLD-2P. Börnin eiga að teikna form eftir

2. tafla. Pearson-fylgni milli sex prófhfuta TOLD-2P og fjögurra prófpátta Thorndike

Prófhfutar	Prófpættir Thorndike prófsins:			
TOLD-2P (n=32)	Orðaforði (n=32)	Afstöðubugtök (n=32)	Flokkun (n=32)	Tainabugtök (n=32)
Tal	0,44*	0,60***	0,32	0,47**
Hlustun	0,54**	0,45**	0,27	0,43*
Merkingarfræðiþ.	0,46**	0,39*	0,34	0,44*
Setningafræðiþ.	0,50**	0,61***	0,30	0,41*
Hljóðkerfisfræðiþ.	0,43*	0,56***	0,18	0,50**
Málbroskatala	0,51**	0,56***	0,35	0,45**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

3. tafla. Pearson-fylgni milli 5 prófhluta TOLD-2P og mállegs og verklegs bluta WPPSI-R.

Greindarpróf WPPSI-R	Prófhliur TOLD-2P (n=19) Málfr.tala	Hlustun	Tal	Merkingarfr.- þáttur	Semíngarfr.- þáttur
Yrtur bluti	0,82***	0,79***	0,73***	0,79***	0,78***
Óyrtur bluti	0,17	0,22	0,09	0,25	0,57

*** $p < 0,001$

fyrirmynd og lítið sem ekkert reynir á málskilning og ekkert á máltjáningu. Engin marktæk fylgni fannst á milli þessara prófa. Samanburður á niðurstöðum barnanna á Thorndike og TOLD-2P sýnir allt annað. Þar sýndu allir prófhlutar TOLD-2P fylgni við einn eða fleiri prófþátt Thorndikes að prófþættinum *Flokkun* undanskildum. Þær niðurstöður eru sýndar í 2. töflu.

Samkvæmt þessum niðurstöðum er samtímaréttmæti TOLD-2P vel viðunandi.

Vegna þess hversu algeng notkun TOLD-2P er orðin má telja líklegt að niðurstöður þess verði oftar en ekki bornar saman við niðurstöður greindarprófsins WPPSI-R sem sálfræðingar nota mest hér á landi nú orðið. Þá er sérstaklega átt við yrta hluta þess prófs. Þess vegna var ákveðið að kanna samtímaréttmæti TOLD-2P einnig á þeim vettvangi. Var leitað eftir samvinnu við Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins og fengið leyfi til að gera samanburð á nýlegum niðurstöðum úr þessum prófum. Þessar upplýsingar voru að sjálfsögðu nafnlausar.

Eins og fram kemur í 3. töflu er fylgnin marktæk milli prófhluta TOLD-2P og yrts hluta WPPSI-R, fylgnistuðlar allir yfir 0,70. Milli óyrta hlutans og TOLD-2P er fylgnin

lítil sem engin, langminnst við prófhlutann *Tal*.

Samantekt

Allir fylgnistuðlar í athugininni á endurprófunaráreiðanleikanum sýndu marktæka fylgni milli prófana. Niðurstöðurnar voru mjög svipaðar og niðurstöður tveggja sambærilegra bandarískra athugana. Niðurstöður íslensku athugananna á samtímaréttmæti benda til þess að góð fylgni sé á milli niðurstaðna TOLD-2P og niðurstaðna prófa sem meta svipaða færni.

Þessar niðurstöður benda til þess að endurprófunaráreiðanleiki og samtímaréttmæti TOLD-2P í íslenskri staðfærslu sé viðunandi.

Heimildaskrá:

Einar Guðmundsson, Sigurður J. Grétarsson, Sveinborg Kristjánsdóttir og Valka Jónsdóttir (1993-1994). Greindarpróf Wechslers fyrir forskólabörn: Réttmætisathugun. Sálfræðiritið - Tímarit Sálfræðingafélags Íslands, 4-5, 29-32.

Evald Sæmundsen, Jónas Halldórsson og Margrét Arnjóltsdóttir (1990). Skyn- og hreyfiproski 90 íslenskra ungbarna mældur með þroskaþrófi Bayleys. Sálfræðiritið - Tímarit Sálfræðingafélags Íslands, 1, 7-18.

Fodness, R.W. et al. Test-Retest reliability for Test of Language Development- 2: Primary and II test of Language Development-2 Intermediate. Journal of School Psychology, 29, 61-66.

Guðmundur B. Arnkelsson, (1990). Frammistaða 10 ára barna á greindarprófi Wechslers fyrir börn. Sálfræðiritið - Tímarit Sálfræðingafélags Íslands, 2, 9-14.

Hamill D.D. og Newcomer, P.L. (1977). Construction and statistical characteristics of the Test of Language Development, Austin, TX, PRO-ED.

Ingibjörg Símonardóttir, Einar Guðmundsson, Sigurgrímur Skúlason og Sigríður Pétursdóttir (1995). TOLD-2P. Málþroskapróf: Handbók. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis og menntamála.

Ingibjörg Símonardóttir og Einar Guðmundsson (1996). TOLD-2I Málþroskapróf: Handbók. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.

Jónas Halldórsson (1992). Áreiðanleiki og réttmæti Luria-Nebraska taugasálfræðiprófsins fyrir skólabörn. Sálfræðiritið - Tímarit Sálfræðingafélags Íslands, 3, 61-70.

Koppitz, E. M. (1963). The Bender Gestalt Test for Young Children. New York, N.Y. Grune & Stratton.

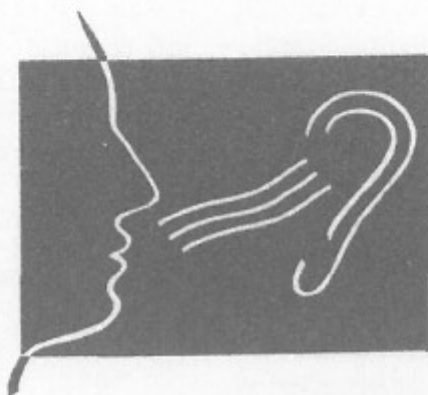
Newcomer, P.L. og Hamill, D.D. (1988). Test of Language Development-Primary, Austin TX. PRO-ED.

Sigríður Valgeirsdóttir (1977). Hæfileikapróf, Myndapróf fyrir grunnskóla (íslensk stöðlun). Kennaraháskóli Íslands.

Höfundur starfar við Æfingaskólann en er í orlofi ('96-'97).



ERUM FLUTT AÐ BOLHOLTI 6, REYKJAVÍK



TALÞJÁLFUN REYKJAVÍKUR

BOLHOLTI 6
105 REYKJAVÍK
SÍMI / FAX 553 50 30

Anna María Gunnarsdóttir - Ásthildur B. Snorraddóttir
Bryndís Guðmundsdóttir - Elísabet Arnardóttir - Jóhanna Einarsdóttir
Þóra Másdóttir - Þóra Sæunn Úlfisdóttir

Kynning á „Peabody Early Experiences Kit“



Peabody Early Experiences Kit (PEEK) er bandarískt kennslukerfi sniðið að þörfum barna á fyrsta

skólastigi, þ.e. leikskólabarna. PEEK-kennslukerfið var hannað og þróað í Bandaríkjunum á árunum 1970-1973 og er útkoman nokkurs konar „pakki“ sem inniheldur öll þau gögn, fylgihluti og leiðbeiningar sem þarf til að kenna þær 250 stundir sem höfundar leggja til.

Markmið PEEK-kennslukerfisins er að örva vitsmunaproska, málþroska og tilfinningaþroska barna á aldrinum 2ja - 4ra ára með skipulagðri fræðslu og þjálfun í hóp. Í kennslustundunum 250 (þær nefnast Bassastundir á íslensku) eru sett fram 1000 markmið, fjögur í hverri kennslustund. Af þessum markmiðum snerta 500 vitsmunaproska, 250 tilfinningaþroska og 250 málþroska. Áhersla er lögð á að hjálpa börnum að læra að hugsa á áhrifaríkan og skipulagðan hátt. Einnig að tjá tilfinningar sínar og skoðanir skýrt og greinilega í hópi jafnaldra.

Í PEEK-kennslukerfinu er litið á þroska barna í heild sinni en ekki á aðgreinda þroskaþætti sem þjálfar á hvern fyrir sig. Að mati höfunda eru málþroski, tilfinningaþroski, vitsmunaproski og hreyfiþroski óaðskiljanlegir þættir í þroska barna. Höfundar reyna því að höfða til allra þessara þátta og nota aðferðir sem börnin beita sjálf við nám, t.d. leik og endurteknar æfingar. Stundirnar eru miðaðar við meðalþroska 2ja - 4ra ára barna. Höfundar benda á að gera þurfi talsverðar breytingar á efninu ef það er notað með börnum sem sýna þroskafrávik, eru t.d. þroskaðri en jafnaldrar. Að mati höfunda hentar kennsluefnið einnig vel eldri börnum sem eiga við námsörðugleika að etja.



Fylgihlutir í PEEK-kennsluefninu eru sniðnir að þörfum kennslu barnahóps með

allt að 12 börnum. Áætlað er að barnahópurinn taki þátt í einni Bassastund daglega og tekur hver stund um 25 mínútur. PEEK- kennslukerfinu fylgja tvær kennslubækur þar sem fram koma nákvæmar leiðbeiningar um uppsetningu og framkvæmd stundanna og auk þess fylgir handbók með ýmsum góðum ábendingum til kennarans. Þannig getur fólk með mismunandi bakgrunn tekið að sér að stjórna Bassastund. Fyrstu kennslustundirnar hafa verið þýddar og eru fáanlegar t.d. hjá Dagvist barna í Reykjavík og hjá greinarhöfundi.



Námsefni fyrir börn á leikskólaaldri verður að vera í senn fræðandi, leikrænt og skapandi og leitast höfundar PEEK-kennslukerfisins við að uppfylla þau skilyrði. Handbrúður eru notaðar að minnsta kosti einu sinni í hverri Bassastund og er oft unnið út frá tónlist sem er ríkur þáttur í kennslukerfinu. Í hverri Bassastund er svo a.m.k. eitt markmið þar sem unnið er með hreyfingu og eru t.d. ýmsar grófhreyfingar æfðar. Kennari leitast við að skapa afslappað og frjálst andrúmsloft svo að börnunum finnist þau vera þátttakendur í skemmtilegum leik. Mikilvægt er að stjórnandi sé áhugasamur og hafi hressilega framkomu. Hann þarf að virkja börnin til þátttöku og koma vel

undirbúinn í Bassastund.

PEEK- kennslukerfið hefur verið notað með góðum árangri í leikskóla í Reykjavík í litlum blönduðum barnahópum. Það reyndist aðgengilegt að laga markmið og verkefni að þörfum einstakra nemenda. Markmiðin falla í mörgum tilvikum vel að einstaklingsnámskrám barna með sérþarfir. Þannig getur Bassastund orðið skemmtileg og líflæg viðbót í kennslu barna með sérþarfir í almennum leikskólum. Ég tel að í Bassastund megi oft sjá hvaða börn eiga í erfiðleikum með ýmsa þætti í þroska, t.d. mál- og vitsmunapróska. Þá er unnt að veita þeim aðstoð eða kennslu utan Bassastundanna. Í PEEK kennslukerfinu eru einnig margar góðar hugmyndir sem gott er að grípa til utan Bassastundanna.

Í Bassastund gefst gott tækifæri til að örva alhliða þroska barna með skipulögðum, markvissum og ekki síst skemmtilegum verkefnum. Kennsluaðferðirnar samræmast aðferðum barnanna sjálfra við nám og getur því PEEK- kennslukerfið verið skemmtileg og áhrifarík viðbót í starfi leikskóla.

Höfundur starfar á leikskólanum Sólborg í Reykjavík.



„Móðurmálið“

Málörvun og kennsla heyrnarlausra- og heyrnarskertra barna



Hvað er móðurmál?

Enn í dag koma fram fullyrðingar um að hér á landi búi ein þjóð með eitt móðurmál, - íslensku.

Staðreyndin, eins og flestir vita, er auðvitað sú að börn í íslenskum skólum eiga ekki öll íslensku sem móðurmál. Fram hefur komið að yfir 40 tungumál "séu töluð" af nemendum innan íslenska grunnskólans.

Margar skilgreiningar eru til um það hvað sé móðurmál, m.a. að:

- a) móðurmál sé málið sem barnið eigi auðveldast með að læra,
- b) málið sem það þekki best,
- c) málið sem það notar mest.

Er hægt að kenna móðurmál?

Margir sérfræðingar halda því fram að móðurmál sé ekki hægt að kenna. Það sjái umhverfi barnsins um. Við getum svo í framhaldi hugsað okkur mikilvægi málumhverfisins, ekki síst með þá grunnskólanemendur á Íslandi í huga, sem ekki eiga íslensku sem móðurmál.

„Einn er sá hópur“

Einn er sá hópur barna í íslenskum

grunnskólum, sem ekki hefur verið nefndur til sögunnar. Það eru, réttara sagt, tveir hópar barna.

Í fyrsta lagi eru það heyrnarlaus börn sem stunda grunnskólanám í Vesturhlíðarskóla og í öðru lagi heyrnarskert börn sem flest stunda nám í grunnskólum landsins, auk nokkurra sem einnig eru í Vesturhlíðarskóla.

Tveir ólíkir hópar

Mismunandi skilgreiningar eru í gangi um það hverjir séu „heyrnarlausir“ og hverjir „heyrnarskertir“. Matið er ýmist byggt á læknisfræðilegu eða kennslufræðilegu, en oftast blöndu af hvoru tveggja.

Mjög oft heppnast þessi skilgreining illa vegna þess að bæði heyrnarlaus og heyrnarskert börn eru mjög ólíkir hópar með ólíkan bakgrunn og mismunandi þarfir og einstaklingar innan hvors hóps eiga kannski ekkert annað sameiginlegt en svipaðar tölur á blaði (heyrnarmælingu).

Tvítýngi

Í umræðum í dag um málörvun og kennslu heyrnarlausra og heyrnarskertra barna, kemur æ oftar upp hugtakið **tvítýngi**.

Margar skilgreiningar eru til um hvað sé tvítýngi, en oftast er átt við að einstaklingur hafi vald á tveimur málum. Ekki þarf hann þó að hafa jafnt vald á þeim báðum. Í flestum tilvikum er annað málið skilgreint sem móðurmál, hitt sem mál númer tvö. Oft eiga einstaklingar einnig tvö móðurmál, t.d. barn sem á foreldra með sitt hvort móðurmálið eða heyrandi barn, þar sem annað foreldri er heyrandi, hitt heyrnarlaus.

Tvítýngi í Vesturbliðarskóla

Þegar rætt er um tvítýngi í Vesturbliðarskóla er átt við táknmál heyrnarlausra annars vegar og íslensku hins vegar. Þetta eru tvö sjálfstæð og ólík mál. Markmiðið er að nemendur skólans nái valdi á þessum tveimur málum og sé táknmálið "fyrsta mál" heyrnarlausra barna og íslenska þá "annað mál" og svo væntanlega öfugt hjá heyrnarskertu börnunum. Þó er ekkert algilt og alls ekki alltaf ljóst hvaða leið er heppilegust fyrir heyrnaskerta barnið til að ná fullkomnu valdi á móðurmálinu og þá er eins víst að heyrnarskertir nemendur eigi tvö móðurmál og séu e.t.v. jafnvígir á bæði. Þar styrkir „tvítýngi“ málumhverfi sérstaklega þessi börn sem lenda í vafahópnum.

Miklar framfarir

Mjög miklar framfarir og breytingar hafa orðið í "málakennslu" heyrnarlausra og heyrnarskertra barna en marga þætti þarf að þróa og vinna áfram með.

Nægir að nefna nokkur dæmi.

* Táknmál heyrnarlausra hefur enn ekki verið viðurkennt sem móðurmál heyrnarlausra.

* Nemendur eru fáir og mjög oft erfitt að setja hópa/bekki saman, þannig að hver fái kennslu við hæfi á „sínu móðurmáli“.

* Skortur er á kennsluefni, en það þarf að semja sérstaklega fyrir nemendur.

* Námskrá í íslensku og táknmáli vantar.

* Íslenskukennsla nemenda er mjög einstaklingsbundin allt frá því að nemendur „læri“ aðeins ritaða íslensku upp í mismunandi mikla áherslu á talaða íslensku. Þetta gerir mjög miklar kröfur til kennara og annarra sem vinna með börnin.

Mörg fleiri atriði væri hægt að nefna, en þau sem talin hafa verið upp ættu alveg að duga lesendum til innsýnar í flókin og oft erfið en spennandi verkefni sem bíða úrlausnar í framtíðinni.

Höfundur starfar við Vesturbliðarskóla og við Talþjálfun Reykjavíkur sem talmetnafræðingur.



Er munur á les- og hlustunar- skilningi eftir búsetu á Íslandi



Árið 1991 hóf ég nám við Háskólann

í Ósló og lauk prófi í talmeinafræði 1993. Ég byrjaði á rannsóknarverkefni mínu í janúar 1994 og er það jafnframt lokapróf mitt til fyrri hluta embættisprófs í sérkennslufræðum (hovedfag) en það nám tekur alls 18 mánuði.

Kveikjan að verkefninu er sú umræða sem átt hefur sér stað um slæma útkomu samræmdra prófa hjá nemendum á Vestfjörðum. Foreldrar, kennarar og skólastjórnendur hafa mikið rætt um hvað valdi henni.

Eftir að hugmyndin að verkefninu fæddist hafði ég samband við Þóru Kristinsdóttur lektor við Kennaraháskóla Íslands og fékk þær upplýsingar hjá henni að engin rannsókn hefði verið gerð á les- og hlustunarskilningi hjá nemendum í 10. bekk á Vestfjörðum né annars staðar á Íslandi.

Þessi rannsókn er samanburðarrannsókn:
"Er munur á les- og hlustunarskilningi á

Íslandi eftir búsetu? Ég er fyrst og fremst að kanna hvort munur er á þessum tveimur þáttum eftir búsetu og kyni.

Ástæðan fyrir því að taka þessa tvo þætti saman, er að þeir eru grundvallarboðleiðir náms og áhugavert að sjá hvort munur er á þeim. Eiga nemendur erfitt með að tileinka sér það sem þeir heyra, eiga þeir erfitt með það sem þeir lesa eða eru það enn aðrir þættir sem hafa áhrif á námsgetu þeirra?

Rannsóknin er byggð þannig upp að í fyrsta kafla er að finna skilgreiningar á hugtökum sem ég er að kanna. Hvað er les- og hlustunarskilningur? Hvað er lestur? Hvernig þróast lestur? Einnig er í stórum dráttum lýst fræðilegum hugmyndum um lestrarferli o.fl.

Ég gríp hér niður í tvo fræðilega kafla sem heita Hvað er lestur? og Samband máls og lestrar. Einnig kynni ég niðurstöður.

Hvað er lestur?

Lestur og lestrarferli hafa mikið verið rannsökuð og skilgreind. Engin ein skilgreining gefur fullnægjandi og viðurkennt svar. Hægt er að segja þegar við lesum séum við að sækjast eftir innihaldi þess sem er skráð í letur. En menn eru ekki á einu máli um hvernig við förum að því að nema skrifaðan texta og hvað það er sem gerist þegar við lesum.

Eitt það mikilvægasta sem kennt er í grunnskólum er lestur og skrift. Allt annað nám byggist meira eða minna á þessari kunnáttu. Við sem lifum á tuttugustu öldinni getum vart lifað eðlilegu lífi nema að kunna að lesa. Við vitum hvaða áhrif það getur haft á einstaklinginn að ná ekki tökum á lestri.

Margir sem stunda rannsóknir á lestri hafa þróað með sér kenningar um hvað gerist hjá lesara frá því hann festir augun á textanum og þangað til hann nær innihaldi hans. Þó að engin ein kenning geti gefið okkur viðurkennt svar um hvað lestur er, þá ættu þær í sameiningu að geta varpað nokkru ljósi á þessa erfiðu spurningu. Reynsla og rannsóknir síðustu ára hafa fært okkur nær svarinu. Samt höfum við ekki ráðið gátuna "hvað er lestur?" Vitneskjan hefur leitt í ljós að lestur er mjög flókið ferli, mun meira en bara umskráning stafa í hljóð og að lesa frá vinstri til hægri. Lestur er ævilangt ferli.

Höien (1991) segir að lestur sé ekki bara lestur einn og sér, heldur margir þættir sem

vinna saman. Þættir sem hafa áhrif á lestur og lestrargetu eru:

* *Líffræðilegir þættir, sjón og beyrn.*

* *Málkunnátta og málnotkun.*

* *Tilfinningalegir og félagslegir þættir, heimilisaðstæður, óregluleg skólaganga.*

* *Skólinn - kennsluaðferðir, námsgögn, ör kennaraskipti, kennsluaðferð sem ekki bentar nemandanum t.d. vegna braðrar yfirferðar og innlagnar á nýju námsefni o.fl.*

* *Innri hvatning (ábugi) : að barnið hafi vilja og löngun til að skilja.*

* *Lestrarfyrirmyndir.*

* *Reynsla.*

Samband máls og lestrar

Það er ekki langt síðan farið var að tala um samhengi milli máls og lestrar. Undirbúningur að lestrarnámi hefst í raun og veru strax við fæðingu, t.d. í samspili barns og móður. Mikilvægt er að talað sé við barnið og lesið fyrir það og að það kynnist bókum. Hægt er að örva málþroskann með ýmsum aðferðum. Málþroski og lestrarnám haldast oft í hendur. Ég tel því mikilvægt að útskýra það samband nánar.

Rannsóknir síðustu ára sýna og sanna að hægt er að undirbúa lestrar- og skriftarnám. Þess vegna er mjög mikilvægt að fylgjast vel með málþroska leikskólabarna og veita aðstoð ef ástæða þykir til. Skjót hjálp er góð hjálp. Við spörum ekki peninga með því að spara í fyrirbyggjandi starfi á

leikskólaaldri. Málörvun er mjög mikilvæg fyrir börn með málörðugleika en einnig þau sem hafa eðlilegan málþroska.

Um 1986 (Hansen 1988, bls. 113) var farið að að tala um markvissa málörvun sem mikilvægan undirbúning að lestrarkennslu. Hér er um að ræða að örva máltilfinningu barna.

Með máltilfinningu tel ég að átt sé við að barnið taki eftir því að málið hefur margar hliðar. Það sem einkennir börn þegar þau tjá sig er staður og stund. Þau nota alla miðla sem þau hafa yfir að ráða, s.s. augnsamband, látbragð, rödd o.fl. Þau nota orð án þess að spá í samsetningu og uppbyggingu þeirra, þ.e. tala oft í hálsögðum setningum t.d. "viltu vera memm" o.s.frv. Þau eru uppteknust af innihaldi orðanna. Þau eru lítið meðvituð um málið sem slíkt.

Tornéus(1986) segir það að raða orðum í setningar og hljóð sé ekki svo mikilvægt í sambandi við að tala og tjá sig eða að skilja málið. Hinsvegar að þessi skipting sé undirstaðan fyrir lesturinn. Til að skilja innihaldið á einstökum skriftartáknum verður barnið að átta sig á einstökum hljóðum í talmálinu. Það er nú orðið margsannað að þessir sérstöku málrænu erfiðleikar eru oft orsök lestrarörðugleika.

Tornéus skiptir markvissri málörvun niður í fjóra þætti á eftirfarandi hátt:

**Hljóðvitund (fonologísk bevisstbet)*

Átt er við málhljóðin (fonem) og hvaða hlutverki þau gegna í málinu. Hljóðfræðileg athygli krefst þekkingar á hljóðkerfi

málsins, það að skilja og geta skipt hljóðum í afmarkaðar einingar. Málhljóð er lykilatriði í málinu og mikilvægt er að átta sig á því hvernig það er notað. Þegar talað er um að barn sé hljóðfræðilega meðvitað er átt við að það geti skipt málinu niður í minni einingar. Það krefst þess að barnið hafi áttað sig á hljóðkerfinu (lydstrukturen) og geti skilið á milli setninga, orða og hljóða. Það verður að vita hvað er setning, hvað er orð og að orðin geti skipst niður í hljóð (fonem). Oft eiga börn erfitt með að skilja á milli hljómlíkra hljóða. Þau ruglast á b og p, v og f, g og k. Hægt er að bæta hljóðfræðilega athygli með kennslu. Rannsóknir síðustu ára hafa bent á hið nána sambands hljóðfræðilegrar meðvitundar og lestrarferlisins.

**Málfræðileg vitund. (morfologísk bevisstbet)*

Átt er við form og uppbyggingu (struktur) málsins. Til þess að barn geti talist hafa málfræðilega vitund verður það að geta skilið hvað "orð" þýðir, skipt málinu niður í orð og skilið að orð geta verið samansett af fleiri morfemum. (Morfem er minnsta merkingarbæra eining málsins.) T.d. bíll - bílar. Hluti af máltilfinningu er að hafa skilning á orðum og átta sig á því að orð geta verið samsett úr einu eða fleiri orðum, og merking þeirra er ekki alltaf sú sama. t.d. ljósalampi - lampaljós. Vitundin um að orð eru oft samansett úr ólíkum orðum og hvernig orðhlutarnir byggja upp merkingu orðanna. t.d. ó-sýnileg.

**Merkingarleg athygli
(syntaktisk bevisstbet).*

Merking segir til um uppbyggingu setninga í málinu, samhengið milli orðanna innbyrðis og hvernig þau eru borin fram. Merkingin (syntaksen) segir hvernig orð geta verið sett saman í yrdingum. Ef orðaröðin í setningunni fylgir ekki ákveðinni reglu, getum við lent í vandræðum með að skilja hvað við er átt. Merkingin segir til um inntak setninga, en ekki bara merkingu einstakra orða.

Um sex ára aldur beinist athygli barna meira en áður að uppbyggingu setninganna. Besta aðferðin til að ganga úr skugga um hvort barn sé orðið merkingarlega meðvitað, er að biðja það að segja til um hvort setning sé rétt eða röng. Þegar barn skynjar hvort setning er rétt eða röng getum við sagt að það hafi vald á merkingarlegri framsetningu textans.

**Aðstæður og málsnið (pragmatisk
bevisstbet).*

Ef við segjum að hljóðfræði, málfræði og merking hafi með formhlið málsins að gera, þá hefur tjáning (pragmatik) með orðnotkun að gera. Í tjáskiptum hefur samtalsaðilinn áhrif á málið. Túlkun og skilningur eru háð aðstæðum. Við lögum okkur að aðstæðum og að þeim sem við tölum við.

Ég tel að undirstaða lestrarnáms sé hljóðfræðileg málvitund barnsins, sama hvaða lestrarkennsluaðferð er beitt. Í byrjendakennslu skiptir málfræðileg athygli

einnig miklu máli en hefur þó meira að segja þegar lestur er orðinn sjálfkrafa hjá börnum. Merkingarleg og tjáningarleg vitund byggir meira á les- og hlustunarskilningi. Þegar barn er orðið meðvitað um uppbyggingu málsins, hlýtur vitsmunaproskinn að fylgja eftir.

Hverjir voru prófaðir?

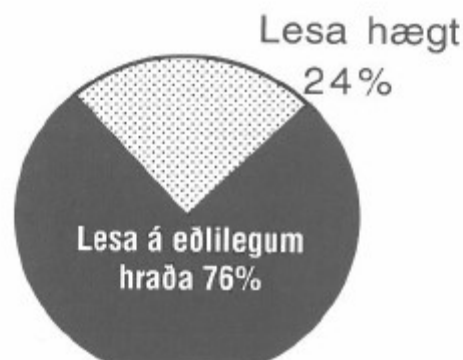
Það voru engin próf til á Íslandi sem mældu les- og hlustunarskilning hjá nemendum í 10. bekk. Ég notaði tvo mánuði til að útbúa þannig próf.

Að því loknu sendi ég þau til þriggja talkennara á Íslandi og það þá að forprófa þau á nemendum í 10. bekk sem ekki bjuggu í Ísafjarðarsýslu eða á Stór-Reykjavíkursvæðinu.

Öllum bar saman um að prófin væru of létt og sýndu þ.a.l. ekki það sem ég var að leita eftir. Þar með varð mér ljóst að ég yrði að breyta þeim allverulega. Ég ákvað að biðja komin til Íslands og vinna þar í nánú sambandi við skóla og nemendur í 10. bekk sem ekki yrðu með í könnuninni.

Í úrtakinu voru nemendur í 10. bekk sem höfðu búið alla sína ævi á sama stað þ.e. annað hvort á Stór-Reykjavíkursvæðinu eða í Ísafjarðarsýslu.

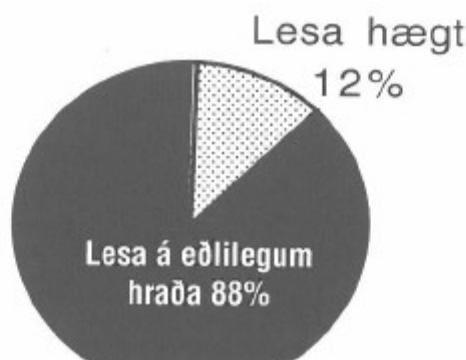
Á Stór-Reykjavíkursvæðinu prófaði ég 75 nemendur í þremur skólum, 35 stúlkur og 40 drengir. Í Ísafjarðarsýslu prófaði ég alls 58 nemendur, 28 stúlkur og 30 drengi í þremur skólum. Kennarar eða skólastjórar



1. mynd: Skipting nemenda í Ísa-fjarðarsýslu í tvo hópa eftir lesbraða.
Í Ísafjarðarsýslu eru 44 af 58 nem. eðlilegir lesarar, sem þýðir að 75,9 % lesa á eðlilegum hraða og 24,1% eiga í erfiðleikum með lesbraða. Stór bluti af þeim sem lesa hægt eru í ábættubópi hvað varðar lesskilning. Af þeim sem lesa á eðlilegum hraða eru 20 % í áhættubópi hvað varðar lesskilning.

voru búnir að velja og undirbúa þá nemendur sem áttu að taka þátt í könnuninni. Allt var því á hreinu þegar ég kom, hverjir yrðu með og hvaða stofu við ættum að nota. Nemendur úr tveim skólum komu sérstaka ferð til að taka þátt í könnuninni. Það kom mér skemmtilega á óvart, hvað allir sem tóku þátt í könnuninni voru jákvæðir, kurteisir og áhugasamir. Allir virtust gera sitt besta og það voru engin fíflalæti. Ekki eitt einasta próf var með aukakroti eða ógildingu á einn eða annan hátt.

Þegar ég forprófaði lesskilningsprófið sá ég, að ekki náðu allir að lesa prófið á tíu mínútum eins og ég vænti, því skráði ég leshraðann hjá öllum. Þegar ég byrjaði að vinna með upplýsingar úr lesskilningsprófinu, ákvað ég að meðhöndla



2. mynd: Skipting nem. á Stór-Reykjavíkursvæðinu í tvo hópa eftir lesbraða.
Á Stór-Reykjavíkursvæðinu eru 66 nem. af 75 eðlilegir lesarar sem þýðir að 88% lesa á eðlilegum hraða og 12% eiga í erfiðleikum með lesbraða. Af þeim sem lesa á eðlilegum hraða eru 15,1% í ábættubópi varðandi lesskilning. Af þeim sem lesa hægt eru 33% í ábættubópi hvað varðar lesskilning.

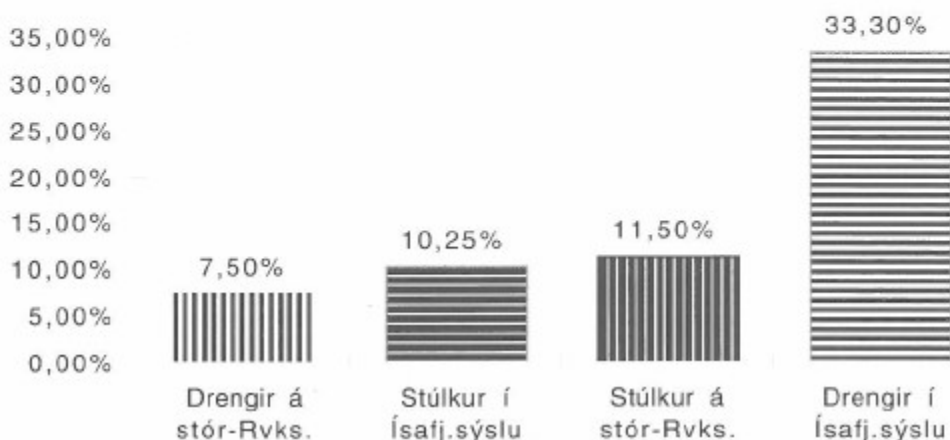
þetta sem tvo ólíka hópa. Eðlilega lesara, þá sem náðu að lesa textann á tíu mínútum (100 atkv. á mín.) og hægfara lesara sem ekki náðu að lesa textann. Ástæðan er sú að ég tel það ekki marktækt að telja á sama hátt villur þeirra sem ljúka og þeirra sem ekki ljúka við að lesa allan textann.

Hlustunarskilningsprófið er túlkað þannig að þeir sem eru með tvær eða fleiri villur eiga í erfiðleikum með hlustun, en þeir sem gera 0-1 villu eru með eðlilega hlustun.

Niðurstöður

Ég ætla að sýna niðurstöður tveggja spurninga: "Er munur á leshraða og lesskilningi á Íslandi eftir búsetu?" og "Er munur á hlustunarskilningi eftir búsetu?"

Kynjamunur á hlustunarskilningi eftir búsetu.



3. mynd: Drengir í Ísafjarðarsýslu koma langversti út, 33,3% eiga í erfiðleikum með hlustunarskilning, síðan stúlkur á Stór-Reykjavíkursvæðinu 11,5%, því næst stúlkur í Ísafjarðarsýslu 10,25% og best koma út drengir á Stór-Reykjavíkursvæðinu, aðeins 7,5% eiga í erfiðleikum með hlustun.

Niðurstöður mínar sýna að lestrargeta og lesskilningur barna í Ísafjarðarsýslu er mun slakari en hjá jafnöldrum þeirra á Stór-Reykjavíkursvæðinu. Það er því ekki úr vegi að álykta að lestrargeta þeirra sé svo slök að það hafi áhrif á árangur í öðrum námsgreinum.

Ég tel mjög mikilvægt að huga að málþroska og málvitund barna við upphaf skólagöngu. Snowling o.fl. 1987 telja að það sé orðið margsannað að hljóðfræðileg athygli sé mjög mikilvæg við lestrar-kennslu, þegar barnið er að læra að umskrá hljóð í orð og að þeirra mati er einnig náið samband á milli merkingarlegrar athygli og lestrarfærni.

Hagtvét(1988) segir að það sé mjög mikilvægt að fræða börn um málið t.d. hvað

orð þýða. Ólík orð hafa sömu merkingu og sama orð geta haft ólíka merkingu miðað við aðstæður eins og orðin úr, dýr o.fl. Þetta er að hennar mati mjög mikilvægur þáttur hvað varðar lesskilning.

Það er mjög mikilvægt að huga að þessum þáttum við upphaf skólagöngu. Höien og Lundberg (1991) segja að strax í 2. bekk lesi duglegir nemendur 100 sinnum meira í skólanum en þeir slöku.

Fyrirbyggjandi aðgerðir skipta miklu máli varðandi lestrarnám. Nauðsynlegt er að hugað sé vel að forvinnu er tengist lestri áður en hið eiginlega lestrarnám hefst. Forvinnan eða undirbúningurinn felst m.a. í því að gera nemendur meðvitaða um hvað lestur er, að stafir eru tákn fyrir ákveðin málhljóð, að rituð orð og setningar eru tal

sem sett er fram myndrænt /táknrænt og alls konar vinnu og umræðu um málið. Einnig er nauðsynlegt að fá vitneskju um lestrarreynslu nemenda þegar þeir hefja skólagöngu, því flestir þeirra hafa upplifað lestur á ýmsan hátt áður en þeir byrja í skóla.

Víða er sá háttur hafður á að leggja fyrir nemendur verkefni á fyrstu mánuðum skóla, sem hafa forsagnargildi fyrir framgang í lestrarnámi. Eitt slíkt er notað í íslenskum skólum hið svokallaða Tove Krogh teiknipróf sem talið er hafa forsagnargildi og hjálpa til við að finna strax í upphafi þá nemendur sem gætu átt í erfiðleikum með lestrarnám og með ákveðnum aðgerðum að koma í veg fyrir erfiðleika eða að draga úr þeim.

Aaron, P.G. Dyslexia and Hyperlexia. London, Kluwer Academic Publishers, 1989.

Aga, E. Lese- og skrivevansker. Forebygging og spesialpedagogiske tiltak. Oslo. Universitetsforlaget, 1990.

Andrew W. Ellis. Reading, Writing and Dyslexia. A cognitive Analysis. Hillsdale (USA), 1994.

Austad, I. Meningen i tekst. Oslo. Cappelen, 1991.

Dalby, M. o.fl. Bogen om læsning II - set i et udviklingsperspektiv. København, Munksgaard 1989.

Gjessing, H.J. o.fl. "Bergensprosjektet rapport 3. studier av barn med dysleksi og andre lærevansker" Oslo, Universitetsforlag. 1988.

Michael, J. A. Howe. A teachers' Guide to the Psychology of learning. U.S.A. 1993.

Höfundur starfar við Barnaskóla Akureyrar.

Heimildir:



Hraðlestrarpróf

fyrir 3. og 4. bekk segir kennaranum á fljótlegan hátt hvað nemendur lesa hratt í hljóði.

Prófið áscarnt leiðbeiningum fæst í **Skólavörubúðinni við**

Laugaveg í Reykjavík

Pöntunarsími:

552 80 88

Hraðlestrarpróf fyrir 3. og 4. bekk

Heiti _____

Beldur _____





Sigurveig Sigurðardóttir, kennari Dyslexía og hvað svo?

Útdráttur úr kennsluritgerð til B.ed. prófs

Inngangur

Eftirfarandi texti er tekinn úr nýlegri B.ed. ritgerð. Einkum er gripið niður í tvo kafla sem fjallar um ýmsar kenningar varðandi dyslexíu og kafla sem fjallar um lestrargreiningu. Val á efniþáttum eru á ábyrgð Elmars Þórðarsonar og eins eru margar millifyrirsagnir hans.

Hvað er að vera læs?

„Að vera læs“ er fremur óljóst hugtak. Merking þess er mismunandi, ekki aðeins innan sama skólakerfis heldur líka milli menningarsamfélaga. Reyndir sérkennarar á Vesturlandi segja mér að áður hafi oft verið stuðst við það óskráða viðmið að nemandi, sem búinn var að ná tökum á lestrartækninni og náði 5 í hraðaeinkunn, væri orðinn læs, hitt kæmi af sjálfu sér ýmist hratt eða hægt. Á síðustu árum hafa kröfur aukist, skilgreiningar á því hvað felst í að vera læs eru ítarlegri. Það er ekki nóg að vera læs á lestrarbókatekta, það þarf að líka að vera læs á töflur, geta náð innihaldi úr texta, lesið fagtexta o.fl., o.fl. (Sigríður Valgeirsdóttir, 1993). Nemandi þarf að vera öðruvísi læs í 2. bekk en hann er í 5. bekk, og enn öðruvísi læs í 10. bekk. Ísland, ásamt hinum Norðurlöndunum, er líklega fremst í

flokki í notkun prentmáls. Og í því flóði af prentmáli sem fylgir daglegu lífi í vestrænum menningarsamfélögum er nauðsynlegt að vera hraðlæs til að vera virkur þátttakandi og fylgjast með því sem fram fer. Það skapar því ómælt erfiði að eiga í lestrarerfiðleikum, bæði meðan á skólagöngu stendur og einnig eftir að henni lýkur. Á meðan á skólagöngu stendur fer svo til öll þekkingaröflun fram með lestri, úrvinnsla og skil eru í rituðu máli. Eftir að skólagöngu lýkur er æðimargt í daglegu lífi sem enn reynir á lestur, t.d. dagblöð, textar á sjónvarpsefni, leiðbeiningar með ýmsum hlutum og svo til allar upplýsinga og auglýsingar frá hinu opinbera. Ef maður á börn í skóla fylgir því heilmikið lesmál, bæði í formi upplýsinga frá skólanum og einnig í skólabókum barnanna sem þau þurfa aðstoð við að vinna. Það er því ekki óeðlilegt að á Norðurlöndunum (reyndar að Íslandi undanskildu) séu lestrarerfiðleikar nú nefndir lesfötun.

Orsakir dyslexíu

Dyslexíu er fyrst lýst 1895 og þá er strax tekið fram að að öðru leyti sé um eðlilega greind að ræða hjá þeim persónum sem lýst er. Dyslexía hefur haft margar

skilgreiningar í gegnum tíðina og hafa þær speglað viðhorf í rannsóknum og niðurstöður rannsókna á hverjum tíma. Lengst af var stuðst við skilgreiningu frá World Federation of Neurology 1968. Þar er nefnt arfgengi en annars mest gengið út frá viðmiðum um hvað dyslexía er ekki og hverjar orsakir hennar eru ekki, t.d. að dyslexía sé ekki til komin vegna umhverfisáhrifa, ekki vegna greindarskorts o.s.frv. Einnig var í flestum rannsóknum talað um arfgengi. En síðustu áratugi, vel fram á áttunda áratuginn var (lífræðilegu) arfgengi mikið til afneitað, meðal annars vegna þeirra félags-sálfræðilegu strauma sem lögðu mest upp úr félagslegum áhrifum og einnig vegna ótta við stimulun og að þar af leiðandi yrði ekkert að gert ef þetta væru bara erfðir.

Athyglin beinist nú aftur að erfðapætti dyslexíu. Hvort því fylgir stimulun og aðgerðaleysi er erfitt að segja en það er margt sem bendir í gagnstæða átt. Töluvert hefur verið unnið í þessum málefnum, m.a. hvað varðar úrræði og eins að rannsóknum á alþjóðavettvangi. Þar hefur t.d. komið fram að sérkennsla sem sniðin er að þörfum barna með dyslexíu skilar árangri, sérstaklega ef hún byrjar snemma (t.d. Vellutino 1988:23). Einnig hefur verið sýnt fram á að með aukinni þekkingu kennara á lestri og lestrarnámi næst mælanlega betri árangur í lestri ekki síst hjá þeim hluta barna sem eiga í erfiðleikum með lestrarnámið (Austad, I. 1996:6).

„Nú er vaxandi alþjóðleg eining um að skilgreina beri dyslexíu á grundvelli máls. Það er að segja, að dyslexía er sértækir lestrarerfiðleikar sem stafa af erfiðleikum við táknfærslu (afkodning) - ekki af skilningserfiðleikum.“ (Dalby o.fl. 1992:259)

Gera má ráð fyrir að skilgreining á dyslexíu taki breytingum eftir því sem þekking eykst og að skilgreiningin geti ekki orðið nákvæm fyrr en gátan um hvernig lestur á sér stað verður ráðin, sem sjálfsagt verður seint.

Orsakakenningar

Miklar rannsóknir fara fram um allan heim til þess að komast að því hvað veldur dyslexíu. Sjónarhornin eru mörg, taugafræðileg, taugasálfræðileg, mál-sálfræðileg o.fl.

Orsakir dyslexíu eru ekki þekktar en nokkrar rannsóknir sýna að hún er oft tengd erfðafræðilegum þáttum (Dalby nefnir t.d. Hallgren (1950) og Herman (1955) og tvíburarannsókn Olson o. fl., (1989)). Þó einnig séu rannsóknir sem sýni engin erfðatengsl (De Fries & Decker, 1982; Lundberg, 1986, í Dalby o.fl. 1992:25). Það er því ekki hægt að fullyrða nokkuð um arfgengi.

Sem dæmi um eina af þeim rannsóknum sem gerðar hafa verið læt ég hér stuttlega getið taugasálfræðilegrar rannsóknar sem Steen Larsen (1989) gerði. Mér finnst hún athyglisverð sem innlegg í þær vangaveltur

sem upp koma þegar maður veltir því fyrir sér hvers vegna sumir eiga erfitt með t.d. táknfærslu. Því á einhverju stigi koma öll þessi sjónarhorn, málfræðileg, taugafræðileg, taugafræðileg o.fl. við sögu. Larsen (1989) hefur fundið að slakir lesarar virðast hafa minni samvinnu (integration) milli heilahvela en venjulegir lesarar og reyndist ójafnvægið milli heilahvela vera svipað og hjá mun yngri börnum. Hann veltir því fyrir sér hvort það sé orsökina fyrir því að erfiðlegar gengur að festa lestrarferlið sem sjálfvirka færni (automatiseret kvalifikation). Larsen segir lesturinn vera færni og að færni sé uppbyggð sem skynheild (gestalt); heild sem rúmar meira en summu einstakra þátta hennar. Það sé ef til vill þetta *meira* en sem vantar þegar um lestrarerfiðleika er að ræða. Það er að segja að einstakir þættir ná ekki að mynda heild.

Flokkunarkenningar

Ég hef í þessari ritgerð valið að nota kenningu og flokkun Dalbys o.fl. (1992), því mér finnst margt í henni koma heim og saman við þá reynslu sem ég hef. Sú kenning og flokkun er byggð á málfræðilegum grunni en auk þess greindir ýmsir þættir sem einkenna hina mismunandi flokka lestrarerfiðleika. Reyndar er sá galli á að ritunarþátturinn er ekki með en þar má sækja ásamt öðru í smiðju til Boder (1971). Kenning Bannatynes gefur svo enn annað sjónarhorn sem getur skýrt dyslexíu-

greininguna og auk þess dregið fram sterka þætti í getu nemanda. Mér finnst það spennandi verkefni að vinna út frá þessum flokkum og athuga á skólagrunni hvernig það tekst til.

Kenning Bannatynes

Bannatyne (1966) hefur aðgreint tvo hópa barna með lestrarerfiðleika. Vanda annars hópsins nefnir hann þroskalega dyslexíu (udviklingsmæssig dyslexi), þar eru þau börn sem hafa slakastan þroska á málsviði. Þau eiga í erfiðleikum með heyrnræna sundurgreiningu, með að mynda heyrnræna röð og mynda tengsl milli málhljóðs og bókstafs. Vanda hins hópsins nefnir Bannatyne taugafræðilega truflun (minimal neurologisk dysfunktion). Þar eru erfiðleikar á fleiri sviðum: við sjónræna, rúmfræðilega og heyrnræna skynjun, snertiskyns samhæfingu (taktil integration) og hugtakamyndun.

Bannatyne (1974) þáttagreindi WISC greindarprófið að nýju til að nota við greiningu á börnum með dyslexíu. Hann skipti þáttunum upp í fjóra flokka:

- a. *Munnlegir hugtakamyndandi bæfileikar (Verbal begrepsdannende evner).*
- b. *Rúmskynjunar bæfileikar (Spatiale evner).*
- c. *Raðrænir bæfileikar (Sekvensielle evner).*
- d. *Áunnin þekking (Ervervet kunnskap).*

Börn með lestrarerfiðleika hafa mörg hver

ákveðið WISC-snið (profil): Þau standa sig best í þeim þáttum sem reyna á rúmskynjunarhæfileika, næstbest í þáttum sem reyna á munnlega hugtakamyndandi hæfileika og verst í þáttum sem reyna á raðræna hæfileika. Margar rannsóknir styðja þetta (WISC-R handbók, (án ártals).

Ekki eru þó bein tengsl milli greindar og lestrarerfiðleika. Það má undirstrika með dæmi frá Hornsby (1984:10) þar sem hún segir að jafnvel þótt barn sé með greindarvísitölu 150 geti það samt átt í miklum erfiðleikum við að ná tókum á skrifuðu máli. Einnig er hægt að kenna töluvert greindarskertu barni að lesa. En innbyrðis styrkleikamunur greindarþátta á WISC, eins og Bannatyne flokkar þá, getur haft áhrif eins og áður er lýst.

Því hefur verið haldið fram að þeir sem eru með dyslexíu hafi oft sérstaka hæfileika, sem aðrir hafi ekki og að dyslexía sé í raun mikilvægur eiginleiki. Þannig finni þeir sem eru með dyslexíu gjarnan bestu heildarlausnir ef um margþætt vandamál er að ræða. (Dyslexi, 1996). Þetta má ef til vill skýra með því sem fram kemur á WISC sniði nemenda með dyslexíu en þar standa þeir sig best í þáttum sem reyna á rúmfræðilega þætti en bent er á í handbókinni að mynstur, þar sem fram kemur að góð frammistaða, þar sem reynir á rúm-skynjunarþættina og slök frammistaða, þar sem reynir á raðræna þætti getur bent til mjög sterkra samtíma/heildrænnar úrvinnslu tengdri ófullnægjandi (suksessiv) /raðrænni úrvinnslu.

Kenning Dalbys o.fl.

Í Bogen om læsning III (Dalby o.fl. 1992) er hugtakið lesfötlun notað sem samheiti (fælles betegnelse) fyrir bæði sértæka og almenna lestrarerfiðleika og er þar notuð sem félags—sálfræðileg atferlislýsing en ekki sem greining. Þar eru lestrarerfiðleikar flokkaðir m.a. eftir orsökum, þyngd og varanleik. Það er tekið fram að skil milli flokka geti í sumum atriðum verið óskýr.

Sértækir lestrarerfiðleikar

Hugtakið dyslexía er notað um þann hluta lestrarerfiðleika sem Dalby o.fl. (1992) kalla sértæka lestrarerfiðleika. Þeir koma í ljós snemma á lestrarferlinu, það er að segja við táknfærslu. Fljótt kemur í ljós að erfitt reynist að vinna með nöfn bókstafa og hljóðmyndir orða. Orð eða hljóðmyndir eru hvorki nægilega skýrt til staðar í skammtíma- eða langtímaminni. Það hefur sýnt sig að:

Strax á smábarnastigi kemur fram takmörkuð innri mynd af orðum í orðaforða á einu eða fleirum af þremur sviðum:

1. *óörugg beyrnæna sundurgreining, sérstaklega ef beyrnæna áreitið er tengt bávaða eða skert, t.d. í síma,*
2. *bægur svartími orða; barnið er svolítið lengur en aðrir að nefna blúi og hugtök t.d. form, liti, tölur; og*
3. *takmörkuð beyrnæna athygli, þannig að barnið á í erfiðleikum með að sértaka (abstrahera) merkingu orðanna og vinna með (manipulere) hljóðin.*

(sama rit bls. 24).

Þetta er mikilvægur grunnur ef reyna á að flýta greiningu dyslexíu.

Burt séð frá þessum einkennum á nemandi ekki við ýmsa aðra erfiðleika að etja sem skýrt gætu erfiðleika hans, svo sem skert sjón og heyrn, erfiðar umhverfisaðstæður eða takmarkaður vitsmunabroski. Meðan á skólagöngu stendur eykst bilið jafnt og þétt milli nemanda með dyslexíu og bekkjarfélaga og þegar skyldunámi lýkur er lestrarkunnátta venjulega á stigi sem svarar til undir fjórða bekkjar getu. En kennsla skilar árangri (Vellutino 1988:23). Þeim mun meiri sem hún byrjar fyrr. Hún verður þó að vera algjörlega sniðin að þessum sérstaka vanda og hverjum einstaklingi.

Almennir lestrarerfiðleikar skiptast í 3 flokka. Þeir eru lestrarseinkun, lestrarveikleiki og starfrænt ólæsi (funktionell analfabetism), og svo er alexi sem hefur nokkra sérstöðu.

Lestrarseinkun merkir að vera eftir á í lestrarþróun /lesþroska og nemandinn lendir í vandræðum vegna þess að lestrargetan eykst svo hægt. Við lestrarseinkun er vandinn ekki eingöngu bundinn hinni formlegu/tæknilegu hlið málsins (táknfærslu) eins og hjá þeim sem er með dyslexíu heldur getur hann einnig náð til málskilnings. Þessir nemendur geta átt við aðra erfiðleika en lestrarseinkun að etja en það er alls ekki alltaf. Sem dæmi um

slíka erfiðleika má nefna: seinan málþroska, oft einnig seinan hreyfiþroska bæði fin- og grófhreyfingar, lítið sjálfstraust, erfiðleika í stærðfræði og hegðun sem er stundum í ósamræmi við aldur. Oft eru þessir viðbótarerfiðleikar ranglega taldir eiga sök á lestrarvanda nemandans. Orsakir lestrarseinkunar er oft skaði, sem orðið hefur í fæðingu eða á fyrstu árum ævinnar. Í þessum hópi geta komið fram merki um heilaskaða við taugafræðilega skoðun. Samanborið við nemanda með dyslexíu hefur nemandi með lestrarseinkun meiri möguleika á framförum í lestri.

Lestrarveikleiki er til kominn vegna ytri orsaka. Orsakirnar eru ekki taugafræðilegs eðlis. Oft er um að ræða félagslega tengdar aðstæður. Orsakir liggja oft í almennt takmarkaðri málörvun og þá meðfylgjandi takmörkuðum orðaforða og óöryggi gagnvart merkingu orða. Ýmsir sálvefræninir fylgikvillar svo sem höfuðverkur, magaverkur o.fl. sjást stundum og ýta þá undir erfiðleika nemenda við að halda í við bekkjarfélaga. Oft er um að ræða seinkaðan málþroska eins og hjá nemanda með lestrarseinkun, en ekki jafn alvarlega málferfiðleika heldur frekar fátækara mál með einfaldari setningum. Erfiðleikarnir birtast frekar í slökum skilningi á þeim hugtökum, sem notuð eru í og utan skóla. Venjulega er nemandi með lestrarveikleika um tveimur árum eða meira á eftir bekkjarfélögum, svipað og nemandi með lestrarseinkun og helst það bil venjulega út

skólagönguna. Nemandi með lestrarveikleika á töluverða möguleika á að komast yfir erfiðleika sína með viðeigandi kennslu.

Hverjir greina dyslexíu?

Í flestum skólum er það enginn einn ákveðinn aðili sem greinir dyslexíu. Það getur verið sérkennari, sálfræðingur eða talkennari, allt eftir því hvaða leið mál nemandans fer innan skólans en í flestum tilfellum er það bekkjarkennari sem fyrst verður var við vandann.

Í þessari óljósu verkaskiptingu felst einnig vanmáttur skólans við að taka á þessum erfiðleikum. Nýlega stofnuð Lestrarmiðstöð hefur bætt úr brýnni þörf fyrir greiningar en getur að sjálfsgöðu ekki annað nema broti af þeim nemendum sem eiga í þessum erfiðleikum, enda æskilegra að sú þekking sem þarf til greiningar sé til staðar í skólunum og á skólaskrifstofum. Hlutverk Lestrarmiðstöðvar mætti hugsa sér að vera ráðgefandi aðili í því starfi.

Það má því ljóst vera af því sem fram hefur komið hér á undan að æskilegast er að greining á lestrarerfiðleikum í grunnskóla sé unnin af teymi kennara, sérkennara, talkennara og sálfræðings og að samráð sé haft við skólahjúkrunarfræðing. Hver og einn þessara aðila hefur sérþekkingu og aðgang að mismunandi upplýsingum, ásamt því að nota mismunandi próf og athuganir. Allra þessara upplýsinga er þörf þegar dyslexía er greind, einnig við

greiningu á lestrarseinkun og lestrarveikleika. Teymisvinna þessara aðila ætti einnig að tryggja að á grundvelli greiningar væri unnin námsáætlun fyrir viðkomandi nemanda. Greiningu á starfrænu ólæsi getur kennari eða lesarinn sjálfur gert en alexi er eingöngu greint á sjúkrahúsi.

Hvenær er fyrst hægt að greina dyslexíu?

Dalby o.fl. (1992:236) telja að hægt sé að greina dyslexíu um mitt það ár sem formleg lestrarkennsla hefst (í 1. bekk í Danmörku en þá hafa nemendur verið eitt ár í forskólabekk, þar sem ekki er venja að kenna lestur). Þau telja hljóðaaðferðarregluna (det fonetiske princip) hafa óhemju mikið gildi við greiningu og að hún geri kleift að greina málfræðilega á milli almennra og sértækra lestrarerfiðleika. Lestur þeirra nemenda sem eru með lestrarseinkun og lestrarveikleika lýsir sér á sama hátt og hjá ungum/yngrum nemanda án lestrarerfiðleika en við lesturinn nota þeir sem eru með dyslexíu aðrar aðferðir vegna þess að þeir ráða ekki við ákveðin atriði, þar á meðal heyrnæna sundurgreiningu.

Mikið hefur verið skoðað hvort hægt sé að sjá fyrir hvaða nemendur það eru sem koma til með að glíma við dyslexíu. Nú þegar talið er að erfðapáttur sé tengdur hluta dyslexíu er ljóst að börn úr fjölskyldum þar sem dyslexía er þekkt eru í áhættuhópi.

En þrátt fyrir margar óháðar og vel sannprófaðar (kontroleret) rannsóknir, hefur ekki verið hægt að fullyrða meira en það að meðal þeirra fáu viðmiða, sem reynst hafa haft forspárgildi, eru vissir erfiðleikar á málsviði (Vellutino, 1987 í Dalby o.fl. 1992:26). Vellutino (1988) nefnir m.a. takmarkaða getu barna við að skipta töluðum orðum í atkvæði og fónem og nefnir einnig erfiðleika við að muna orð sem þau heyra. Elmar Þórðarson (1988) talmeinafræðingur gerði rannsókn á Vesturlandi veturinn 1987–88, á því hvort hægt væri að finna þá nemendur í forskóla, sem myndu lenda í erfiðleikum með lestur í 1. bekk. Rannsóknin byggir m.a. á prófunum á sjónrænni táknfærslugetu og að hafa eftir merkingarlaus orð. Þó svo að tölfraðilega hafi tengsl þessara prófa við síðari lestrargetu verið veik er þó niðurstaða Elmars að þessa nemendur sé í grófum dráttum hægt að finna. Prófun á að hafa eftir merkingarlaus orð hafði meiri tengsl við síðri lestrargetu en táknfærsluprófið enda var það sjónrænt. Það er spurning hvort ekki sé ástæða til að vinna meira á þeim grunni, sem hluta af fyrirbyggjandi starfi, t.d. inni á leikskólum.

Ferli greiningar

Best væri auðvitað að greining eða rökstuddur grunur lægi fyrir í upphafi skólagöngu. Eðlilegt er að almenn, við og umfangsmikil athugun fari fram á fyrri hluta fyrsta skólaárs. Mikilvægt er að greina sem

flest þroskafrávik snemma og einng fæst heillegri mynd af nemendum sem nauðsynleg er við gerð námsáætlana. Hér miða ég við að lestrarkennsla byrji mjög fljótlega að hausti í 1. bekk.

Athuganir sem **æskilegt** er að fari fram:

**Tove Krogh teikniverkefni lagt fyrir í október, þegar um 5 vikur eru liðnar frá skólabyrjun, t.d. af kennara, sérkennara og sálfræðingi.*

**Skimun er gerð í öllum hópnum og aibugað m.a. beyrnræna sundur-greiningu, svörunartíma orða og bugtaka svo sem líta o.fl. og svo hljóð-ræna atbygli, þ.e. atriða sem geta bent til dyslexíu, t.d. af talkennara eða sérkennara.*

**Greining á innbyrðis styrkleika milli þátta sem reyna á rúmskynjunar-bæfileika, munnlega bugtakamyndandi bæfileika og raðræna bæfileika hjá þeim sem koma illa út úr þeirri skimun, t.d. af sálfræðingi eða sérkennara.*

**Mat á lestrarstigi nemanda, t.d. af kennara eða sérkennara.*

Eftir þessar athuganir tel ég að með miklum líkum sé hægt að segja fyrir um hver þeirra barna, sem athuguð eru komi til með að glíma við dyslexíu. Nauðsynlegt er að skima allan hópinn þar sem dyslexíubörn skera sig ekki endilega úr á Tove Krogh verkefninu.

Aðrar athuganir sem geta skipt máli:

**Félagsleg staða, samvinnugeia og sjálfsmat kannað, t.d. af kennara, sérkennara eða sálfræðingi.*

**Finbreyfiproski metinn skipulega, t.d. af kennara.*

**Grófbreyfiproski metinn skipulega, t.d. af íþróttakennara.*

**Heilsufarsskýrslur kannaðar, því ef ekkert sérstakt befur komið upp á hjá barninu befur þroski þess ekki verið metinn frá því í fjögurra ára skoðun. Skólahjúkrunarfræðingur kannar skýrslurnar.*

Þessir aðilar funda svo og bera saman niðurstöður. Umsjónarkennari er frumkvæðisaðili og gengur eftir því að upplýsingum sé safnað og boðar til fundar. Þannig ætti um áramót að liggja fyrir nokkuð skýr mynd af stöðu nemenda.

Ef þörf krefur er úrræða leitað jafnóðum og vandi kemur upp en upp úr áramótum ætti að vera hægt að hafa yfirsýn yfir stöðu hvers nemanda og móta heildstæða námsáætlun í samvinnu við heimilin.

Heimilin fá í upphafi skólaárs upplýsingar um þær kannanir sem gerðar verða á öllum hópnum en ef greina þarf barn einstaklingslega er leitað samþykkis foreldra/forráðamanna svo sem vera ber samkvæmt lögum.

Próf og greiningartæki

Tove Krogh teikniverkefni, heilsufarsskýrslur nemanda, grunur kennara um væntanlega erfiðleika, þjálfaðir kennarar og sérkennarar finna fljótt/þekkja hindranir/

þröskulda. Greinandi próf sérkennara, svo sem Told, Aston Index. Málþroskagreining og skimanir talkennara. Ýmis lestrarpróf, svo sem tengsl bókstafa og hljóða í 1. og 2. bekk. Sálfræðileg próf svo sem WISC, Bender, Raven og Chips. Félagsstengslapróf, sjálfsmataskannanir. Lestrarmiðstöð.

Heimildir

Aaron, P.G. 1978. Dyslexia, an imbalance in cerebral information processing strategies. (Perceptual and Motor skills, 47, 699-706) Í: Larsen, Steen. 1989. Læsning og cerebral integration. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S.

Austad, Ingolv. 1996. Forebyggende arbeid: Begynneropplæring 7-9 år. Erindi flutt á ráðstefnunni „Nordisk konferanse om dysleksi“, i Stavanger 6.—8. september.

Bannatyne, A.D. 1966. A suggested classification of the causes of dyslexia. World Blind Bulletin, 1, 8.

Bannatyne, A.D. 1974. Diagnosis. A note on recategorization of the WISC-R scaled scores. Journal of Learning Disabilities, 7, 272-274.

Boder, E. 1971. Developmental dyslexia: A diagnostic screening procedure based on three characteristic patterns of reading and spelling. Í: B.D. Bateman (ritstj.), Learning Disorders, Vol. 4. Seattle: Special Child Publications.

Dalby, Mogens A. o.fl. 1992. Bogen om læsning—om læsehandicappede og læsehandicap. Munksgaard — Danmarks Pædagogiske Institut.

Elmar Þórðarson. 1988. FORPRÓF—FORSKÓLI. Er hægt að finna nemendur í sex ára bekk sem að líkindum lenda í erfiðleikum með lestur í 1. bekk? Osló, Sérkennslutíðni 3. árs við Sérkennaraháskólann.

Elmar Þórðarson. 1996. Hvad arbejdes der med i Norden vedrørende dysleksi. Aldersgruppen 10—16 i Island. Erindi flutt á ráðstefnunni „Nordisk konferanse om dysleksi“, i Stavanger 6.—8. september.

Frey, B. o.fl. 1991. Udvikling af specialundervisning—En evaluering. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning nr. 5—6, 323-335.

Gamby, Gert. 1992. Det er svært at læse!
Læsepædagogen 2/92, 81-84.

Gjessing, H.J. 1978. Lese og skrivevansker. Dyslexi.
Oslo: Universitetsforlaget.

Høien, T. og Lundberg, I. 1991. Dysleksi. Oslo:
Gyldendal.

Kayser, Hans G., (án ártals). WISC-R, håndbok for tolkning av WISC-R.

Kvalitet i specialundervisningen. 1991. Hillerød:
Samrådet af specialpædagogiske foreninger.

Ljósrit frá námstráðgjöf H.Í. haust 1996. Afhent á
ráðstefnu á vegum Íslenska Dyslexíufélagsins í september
1996.

Naucclér, Kerstin. 1996. Definition av dysleksi — är det meningsfullt? Institutionen f. lingvistik, Lunds Universitet. Erindi flutt á ráðstefnunni „Nordisk konferanse om dysleksi“, í Stavanger 6.—8. september.

Rannveig G. Lund. 1996. Greinandi próf í lestri.
Mastersverkefni til M.Ed. við K.H.Í.

Rannveig G. Lund. 1996. Problemer med definisjonen av dysleksi. Erindi flutt á ráðstefnunni „Nordisk konferanse om dysleksi“, í Stavanger 6.—8. september.

Sigríður Valgeirsdóttir o.fl. 1993. Læsi íslenskra barna. Menntamálaráðuneytið, Rannsóknarstofnun uppeldis—og menntamála og Kennaraháskóli Íslands.

Vellutino, Frank R. 1988. Dysleksi. (Læsning, læserapport 19). Dragør: Landsforeningen af Læsepædagoger.

*Höfundur starfar sem sálfræðingur á
Skólaskrifstofu Akraness.*



Fræðslumiðstöð Reykjavíkur auglýsir lausa stöðu við grunnskóla í Reykjavík:

Talkennari

Talkennara vantar frá janúar 1997 til starfa
við grunnskóla Reykjavíkur.

Hlutastarf kemur til greina.

Upplýsingar veitir Eyrún Gísladóttir
á Fræðslumiðstöð Reykjavíkur
í síma: 535 5000

Fræðslustjórinn í Reykjavík.

**FALLEG OG
PROSKANDI
PÚSL OG
SPIL FYRIR
BÖRN Á
ÖLLUM
ALDRI**





AKTA®

- örugglega það öruggasta sem þú getur keypt!



Á barnið þitt
öruggt sæti
í bílnum?

Akta öryggisbúnaður fyrir öll börn
í alla bíla á mjög hagstæðu verði.



Öryggisbæti fyrir ótréð börn
og verðandi mæður



Öryggisbúnaður
fyrir burðarmóm

NYJUNG



Topsey burðarséttill fyrir börn
upp að 10 kg



Premier bílséttill fyrir börn
9-18 kg



DuoFlex Softline bílséttill
fyrir börn upp að 25 kg



DuoFlex bílséttill
fyrir börn upp að 25 kg



Bílsæta með baki fyrir
börn 15-36 kg

NYJUNG



Bílsæta fyrir börn
15-36 kg

Toyota aukahlutir hafa fengið umboð á Íslandi fyrir öryggisbúnað frá sænska fyrirtækinu Akta. Það hefur með yfir 20 ára rannsóknar- og þróunarstarfi hlotið þann sess að vera leiðandi í framleiðslu á vörum sem tryggja öryggi barna í bílum. Öryggisbúnaðurinn frá Akta hefur því algæra sérstöðu á markaðinum. Hjó Akta duga engar málemiðlanir - einfaldlega vegna þess að ekkert er eins mikilvægt og öryggi barnsins þins.

 **TOYOTA**

Aukahlutir

Nýbýlavegi 4-8 Kópavogi Sími 563 4550