

Udviklingsmæssig sprogforstyrrelse og logopædisk indsats – en praksisfortælling

Indeværende artikel argumenterer for specialiserede indsatser i forhold til børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser. Indsatser, hvor en logopæd, udover en udredende og konsultativ del, også arbejder direkte med barnets sprogtilegnelse og samtidig har fokus på barnets læreproces og støttebehov. Argumentationen er baseret på forskning (Ebbels m.fl., 2019, Vang, 2021) og understøttet af vores praksiserfaringer.

Artiklen skal ses i lyset af den aktuelle debat og tematiseringen på børn- og ungeområdet, der er præget af en diskurs om børn og unges læring- og deltagelsesmuligheder – eller mangel på samme.

Som logopæder ser vi en nødvendighed i at bidrage til debatten med erfaringer og refleksioner i forhold til denne gruppe børn- og unge. Disse børn er i risiko for at blive overset og deres vanskeligheder kan blive fejlfortolket som adfærdsproblemer på grund af overlap i symptomer (Bishop, 2010, Vang, 2021). Det er veldokumenteret, at udviklingsmæssige sprogforstyrrelser kan have vidtrækkende konsekvenser helt op i voksenalderen (Leonard, 2014).

I vores daglige praksis har vi haft mulighed for at iværksætte en logopædisk indsats i forhold til en elev på otte år med sproglige vanskeligheder, som indikerer en udviklingsmæssig sprogforstyrrelse.

Af Line Kiilerich Madsen og Charlotte Blaabjerg, logopæder i Viborg kommune

Baggrund

Udviklingsmæssige sprogforstyrrelser (developmental language disorders, DLD) er vedvarende vanskeligheder ved at tilegne sig, forstå eller bruge sprog (Bishop 2006, Esbensen, 2021, Leonard 2014, Vang 2021). DLD er inkluderet i International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) der trådte i kraft 1. januar 2022. Forskning peger på, at udviklingsmæssige sprogforstyrrelser er udbredte, og forekomsten angives at være på ca. 7 % (Leonard, 2014, Vang, 2021,). På baggrund af de tal må man derfor forvente, at der i gennemsnit sidder 1-2 elever med disse vanskeligheder i en skoleklasse (Vang 2021).

Børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser kan have vanskeligheder med et eller flere sproglige elementer, selvom det kan være sværere at høre dem i takt med, at børnene bliver ældre og laver færre fejl (Vang, 2021). Omend der ingen kendte biologiske grunde er til, at et barn med en sprogforstyrrelse har svært ved sprogtilegnelse, antages det, at subtile, iboende vanskeligheder med arbejdshukommelse eller forarbejdningshastighed spiller en rolle (Bishop 2006, Vang, 2021). Arbejdshukommelsen er en væsentlig faktor for sprogudviklingen, idet den hele tiden forsøger at sammenholde hørte og læste sproglige informationer med viden, som er lagret i langtidshukommelsen. I en typisk sprogudvikling opnår børnene nuancerede evner til at ræsonnere, reflektere og danne sig forståelse af de sproglige informationer (metalingvistisk bevidsthed) – og dermed til at lære mere og indgå i sociale fællesskaber (Esbensen, 2021). Børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser forarbejder sproglige input dårligere end andre børn, og har derfor brug for mere end et understøttende og inkluderende sprogmiljø og/eller undervisningstilbud. De har også brug for en specialiseret indsats, hvor en logopæd arbejder direkte med barnet (Vang, 2021).

Praksisfortælling

I forbindelse med analyse af testresultater fra nationale test i 2. klasse, bemærkede en dansklærer, at en elev udviste vanskeligheder med *forståelse af faste vendinger, følgeslutninger, afkodning og forståelse af ord*. Han/hun drøftede det med forældrene til eleven, hvorefter de henvendte sig til det kommunale PPL (Pædagogisk Praksis og Læring). Ved henvendelsen beskrev de samstemmende en dreng, som havde vanskeligheder med at *”finde ordene og få dem ud”*, og han havde derfor svært ved at gøre sig forståelig overfor kammerater og lærere.

Ved logopædens gennemgang af elevens historik fremgik det, at eleven havde været fulgt af logopæd, siden han som treårig scorede lavt i kommunens sprogvurdering. På det tidspunkt var han svær at forstå pga. fejl i produktion af sproglyde og vanskeligheder med ordrækkefølge, bøjningsendelser og småord.

Forældrene beskrev, at graviditet og fødsel var gået godt, og de havde ikke haft bekymringer for den sproglige udvikling forud for børnehavens henvendelse. Ved eftertænkning kunne forældrene dog se, at han pludrede mere begrænset, end det var tilfældet med hans søskende, var svær at forstå for andre end de nære voksne, sen til at begynde at bruge ord og til at sætte dem sammen.

Elevens mor fortalte, at hun selv havde haft meget vanskeligt ved at finde og huske ord og ved at tilegne sig skriftsprog. Ydermere fortalte hun, at hun igennem sin skoletid havde følt sig udenfor.

I løbet af børnehavetiden gav logopæden vejledning til forældre og pædagoger, ligesom han/hun underviste i korrekt produktion af sproglyde, sætningsdannelse og brug af personlige stedord. Efter overlevering og vejledning til skolen, blev sagen afsluttet.

Udredning

Efter opstartsmødet og den efterfølgende observation blev der iværksat en logopædisk udredning. Udredningen bestod af samtale med eleven, forældrene og skolen samt analyse af sproglige tests og narrative færdigheder. De anvendte tests var CELF-4 og One-Word Picture Vocabulary Tests. Frøhistorien (Mayer, 1969) blev anvendt som baggrund for analysen af elevens narrative færdigheder. CELF-4 er et logopædisk testmateriale til udredningen af 5-13-årige børns sproglige færdigheder. Materialet indeholder deltests, der undersøger barnets sprogforståelse og evne til at producere sprog, samt deltest der belyser barnets forudsætninger for at tilegne sig sprog og pragmatiske sprogfærdigheder. One-Word Picture Vocabulary Tests undersøger ordkendskabsniveauet hos børn ned til 2 år, og måler, hvorvidt barnets impressive og ekspressive ordforråd er forsinket eller afviger fra det typiske ordkendskabsniveau. Frøhistorien er en tekstløst billedhistorie om en dreng, hans hund og hans frø.

Ved den indledende samtale fortalte eleven, at han oplevede problemer med at *"finde ordene i sit hoved og få dem ud"*. Hans beskrivelse stemte overens med forældrenes beskrivelser, og lærerne fortalte uddybende, at de ofte oplevede en dreng der rakte hånden op i timerne, men når han fik mulighed for at sige noget, sagde han: *"Jeg kan ikke huske det"*. Derudover oplyste forældrene, at deres søn ikke fortalte om sit skoleliv derhjemme, ligesom besøg af skolekammerater var aftagende.

Under observationerne sås en dreng, der forsøgte at byde ind i classesamtalerne, men som sjældent indgik i en længerevarende dialoger. I frikvarterer forsøgte han at henvende sig til kammerater, men indgik kun kortvarigt i samtaler og aktiviteter.

CELF-4 viste vanskeligheder indenfor *forståelse af instruktioner*. I deltesten blev eleven forevist en række billeder og fik en verbal instruktion: *"Peg på huset efter du har peget på alle bilerne"*. I sin besvarelse formåede han at pege på de rigtige billeder, men han gjorde det i forkert rækkefølge. En sandsynlig forklaring kunne være, at han ikke formåede at fastholde og bearbejde betydningen af ordet *efter* med de øvrige ord i sætningen, inden han pegede på billederne. Ordet *efter* har stor betydning i instruktionen, da det bestemmer, hvilken rækkefølge den instruerede handling skal foretages i.

Delprøven *ligheder receptivt og produktivt* viste både vanskeligheder og styrker. I den receptive delprøve blev han præsenteret for tre/fire billeder, hvorefter logopæden sagde: *"To af billederne passer sammen, hvilke to passer bedst sammen: krabbe, flagermus, søhest, kanin"*. Eleven svarede: *"flagermus og søhest, fordi de kan flyve"*. Herefter gav logopæden et verbalt forelæg: *"Sådan kan man tænke, men hvis jeg nu siger, at søhest og krabbe passer sammen. Hvorfor passer de sammen?"* Herefter svarede han rigtigt, at det er havdyr.

Delprøven viste vanskeligheder med at forstå sammenhænge mellem semantisk beslægtede ord og mundtligt at forklare denne sammenhæng. Delprøven viste også styrker i forhold til at kunne gøre brug af verbal støtte.

Derudover viste CELF-4 vanskeligheder med at gøre brug af den *sproglige hukommelse, forståelse af grammatiske strukturer og sætningsgentagelse*. Den viste sproglige ressourcer indenfor *bearbejdning og fastholdelse af visuelle stimuli i arbejdshukommelsen og samtidig benævnelse af stimuli automatisk, præcist, flydende og hurtigt*.

CELF-4 og One-Word viste gode færdigheder i deltestene *ordforråd og sætningsforståelse*. Logopæden observerede, at eleven "snakkede" sig frem til en korrekt besvarelse ved at hente ord og betydninger frem gennem sine livserfaringer.

Analysen af elevens narrative færdigheder viste vanskeligheder ved brug af kendeord, bøjningsmorfologi, sætningsopbygning, samt evnen til at kæde sætninger sammen til meningsfulde enheder. Vanskeligheder ved brug af kendeord sås i elevens brug af: "*glassen*" i stedet for "*glasset*" og "*træen*" i stedet for "*træet*". Forældrene blev spurgt, om det kunne være udtryk for dialekt, men dette mente de ikke kunne være tilfældet. Vanskeligheder ved bøjningsmorfologi sås i følgende ytringer: "*en nat sov hunden og drengen, men det gjort (gjorde) frøen ikke*", "*hunden komt (kom) også*", og "*uglen følgt (fulgte) efter ham*". Ytringerne viste vanskeligheder med dannelse af datidsbøjninger af verber. Dette er problematisk, idet verberne udtrykker tidsangivelsen for, hvornår noget sker.

Endelig viste analysen vanskeligheder med sætningsopbygning og problemer med at kæde sætninger sammen til meningsfulde enheder. Eksempelvis sagde eleven: "*Hunden ku' ik' få glassen ud*". Eleven forsøgte med denne ytring at fortælle, at hundens hoved havde sat sig fast i et glas.

Et andet eksempel på disse vanskeligheder var: "*Frøen så vinduet var åben, så frøen gik ud og der.. (pause) der var morgen, der vågnede drengen og hunden og så..(pause) så de at tom .. nej... glassen var tom*". Drengen forsøgte at fortælle historien til billeder, hvor man ser en dreng og hans hund. De ligger og sover. Imens kravler en frø ud af en krukke, hvorefter den hopper ud ad et åbentstående vindue. Herefter vågner drengen og hunden, og ser at krukken er tom.

Den samlede analyse af elevens narrative færdigheder påviste vanskeligheder med produktion af sætninger med alle forventelige grammatiske elementer, samt vanskeligheder med at finde de præcise ord og danne meningsfulde narrativer.

Handleplan

På et indledende netværksmøde blev der truffet aftale om at iværksætte et logopædisk undervisningsforløb, og der blev truffet aftale om, hvordan forældre og skole kunne understøtte indsatsen, som blev varetaget gennem logopædens direkte 1:1 arbejde med eleven.

Derudover blev der opstillet *formål* og *delmål* for forløbet. Disse *mål* blev opsat på baggrund af den logopædiske udredning, hjælpespørgsmål fra elev og ønsker fra henholdsvis forældre og skole.

Formål:

At styrke elevens evne til at kunne forstå og benævne semantiske fællestræk ved ord med henblik på, at styrke hans semantiske netværk og ordmobilliseringssevne, for herigennem at forbedre hans dialogiske færdigheder og øge hans muligheder for at deltage i læringssammenhænge og sociale fællesskaber.

Delmål:

1. Eleven *forstår med støtte* fra logopæd fællestræk ved ord i *mindst 50%* af tilfældene
2. Eleven *benævner med støtte* fra logopæd fællestræk og kategori i *mindst 50%* af tilfældene
3. Eleven sætter *med støtte* ord på egen læring
4. Eleven fortæller hjemme om sin skoledag
5. Eleven benytter dagligt mestringsstrategier fra den logopædiske undervisning i skolesammenhænge

Fokus i undervisningen var ordstrategilæring. Hermed menes strategier til at *forstå* fællestræk ved ord, samt *benævne* fællestræk ved ord og kategorier.

Ord og kategorier blev udvalgt således, at de var tilpasset hans skolekontekst og hans personlige interesser. Undervisningen foregik på skolen 2 x 30 minutter ugentligt i 5 uger, og der blev afholdt opstartsmøde, midtvejs-evaluering og afsluttende evaluering, ligesom der efter hver endt undervisning blev lavet systematisk registrering af elevens læring og støttebehov. Disse registreringer blev sendt til forældre og skole.

Undervisningsplan:

1. Åbning og intro
2. Øvelse: Overbegreber/kategorisering 'odd-one out'
3. Afrunding: Refleksion "hvad har jeg lært?"

Metode:

- 1) Åbning og intro
 - a. Logopæden præsenterer materialet
- 2) Øvelse: Overbegreber/kategorisering 'odd-one out'
 - a. Første række ord skrives op på flip-over
 - b. Logopæden beder eleven læse ordene højt
 - c. Logopæden spørger eleven "Hvilket ord hører ikke hjemme i rækken?"
 - i. Hvis eleven ikke kender svaret, guides han til at fortælle noget om de enkelte ord i rækken. "Hvad kan du fortælle om ordet?", "Hvor finder man det henne?", "Hvad bruger man det til" osv. Målet er at styrke hans evne til at prompte sig selv, så han bliver bevidst om sammenhænge mellem ord. Dette gøres gennem *eksplicit/direkte* guidning og feedback
 - ii. Hvis eleven fortsat ikke kender svaret 'forærer' logopæden eleven kategorien. Dette gøres ved at sige "Hvis jeg nu siger, at ordet x ikke hører hjemme i rækken. Hvorfor tror du så ikke, det gør det?"
 - iii. Hvis eleven ikke kan forklare sammenhængen herefter, beder logopæden ham om igen at fortælle noget om de enkelte ord i rækken. "Hvad kan du fortælle om ordet?", "Hvor finder man det henne?", "Hvad bruger man det til" osv.
 - iv. Når eleven har fundet og benævnt fællestræk eller kategori, bekræfter logopæden eleven, og beder ham *forklare hvorfor* et ord (afstikkeren) ikke hører hjemme i rækken
- 3) Refleksion "Hvad har jeg lært?":
 - a. Logopæden samler op på dagens undervisning sammen med eleven og italesætter (sammen med eleven) de ordlæringsstrategier der har været i brug (fælles refleksion)

Materiale:

- Ordlister
- Flipover
- Marker-penne
- Telefon til evt. lyd/video-optagelse

Evaluerings

Ved evalueringen blev elevens-, forældrenes- og lærernes observationer og refleksioner sammenholdt med data på sproglige- og processuelle parametre.

Delmål:

1. Eleven *forstår med støtte* fra logopæd fællestræk ved ord i *mindst 50%* af tilfældene - **opnået**
2. Eleven *benævner med støtte* fra logopæd fællestræk og kategori i *mindst 50%* af tilfældene - **opnået**
3. Eleven sætter *med støtte* ord på egen læring - **opnået**
4. Eleven fortæller hjemme om sin skoledag - **opnået**
5. Eleven benytter dagligt mestringsstrategier fra den logopædiske undervisning i skolesammenhænge – **opnået**

Procesevaluering af delmål:

1. Eleven havde ved første undervisningsgang brug for instruktion til at forstå meningen med opgaven. Han skulle have visualiseret og ekspliciteret, at ord både har en *form* og en *betydning*, og at vi primært skulle arbejde med ordenes betydning. Han havde brug for at få koblet beskrivelser og tegninger på de ord, som han skulle arbejde med. Til at starte med tegnede vi for ham, men han kunne på opfordring tegne selv. Allerede anden gang havde han fanget princippet med at tegne og gik spontant i gang med det, hvilket viste, at han kunne bruge det som en strategi til at få øje på fællestræk ved ord, fordi han ikke behøvede at fastholde og bearbejde det i sin sproglige hukommelse.
2. Eleven havde brug for støtte til at lære at tænke højt, og dermed verbalt få sat ord på sine tanker. Man kan kalde strategien for selv-promptning. Vi bemærkede, at han gjorde god brug af de anviste strategier. Vi så også, at han undervejs lykkedes med at få sat ord på fællestræk og kategorier. Dette ved hjælp af visuel og sproglig støtte (tegner ordene, taler højt, gentager ordene højt).
3. Eleven fortalte på opfordring, at han fik nemmere ved at finde ordene, og at han fik en følelse af at være blevet bedre til at læse. Han oplevede selv, at han blev bedre til at finde ordene i hovedet og få dem ud af munden, og at det blev lettere at spørge kammerater om han må være med i lege i frikvartererne. Dette blev understøttet af de opfølgende sproglige deltest med CELF-4, hvor han efter endt undervisningsforløb præsterede inden for normalområdet i *ordmobilisering og ligheder- receptivt og produktivt*.
4. Ved opstartssamtalen fortalte forældrene, at deres søn ikke fortalte om sit skoleliv derhjemme. Vi blev enige om have dette som markør for effekt af undervisningen. Forældrene skulle i løbet af forløbet lægge mærke til, om der skete en ændring i sønnens fortællelyst/-evne. Ved evalueringen fortalte forældrene, at der var sket en markant forbedring, og at han hjemme var begyndt at fortælle om sin skoledag, og de kom med flere konkrete oplevede eksempler.
5. Ved opstartssamtalen fortalte lærerne, at eleven spontant rakte hånden op i klasseundervisning, når læreren stillede et spørgsmål, hvilket kunne tyde på han kendte svaret. Ofte endte det dog med, at han sagde: "*Jeg kan ikke huske det*". Vi blev derfor enige om at opstille en markør, som gik på, at lærerne skulle lægge mærke til, om der skete en ændring i løbet af undervisningsforløbet.

Ved evalueringen beskrev lærerne, at de havde bemærket en forbedring. Ved håndsoprækning havde han fået lært en ny strategi ved at tage sig tid til at tænke sig om, hvorefter han kunne svare forståeligt og relevant.

Effekt og fremadrettede opmærksomheder

Evalueringen af indsatsen viste god effekt på flere områder af elevens sprogtilegnelse, samt hans deltagelsesmuligheder i læringssammenhænge og i sociale fællesskaber.

I særdeleshed var han blevet signifikant bedre til at mobilisere ord og bevidst gøre brug af de understøttende ordstrategier. Igennem forløbet havde han generelt profiteret af tæt guidning og brug af understøttende strategier som eksempelvis visuel støtte. Det gavnede ham at stå op og bevæge sig under opgaveløsning, da han på den måde kom op i arousal.

Den fremadrettede anbefaling til skolen var at igangsætte visuel og eksplicit sproglig struktur i undervisningsmæssige sammenhænge, hvor han tilbydes 'opskrifter' for det, han skal lære. Som led i dette blev Appen Mobilize Me foreslået som et planlægningsværktøj og hjælpemiddel, der kan bruges til at få gjort undervisningens program mere visuelt, ligesom opgaverne ville kunne skrives ind på en computer, og efterfølgende overføres automatisk til app'en.

Som en vigtig understøttende strategi havde han øvet sig i selv-promptning, hvilket handlede om, at SIGE DET HØJT! Denne kompenserende strategi viste effekt i forhold til hans abstraktionsevne, når han skulle identificere del og helhed (sammenhæng). Det forventes også at støtte hans sproglige arbejdshukommelse, når han får aktiveret flere områder i hukommelsen - den sensoriske og den auditive.

En vigtig opmærksomhed var, at eleven havde brug for støtte til både at kategorisere og få øje på mønstre ud fra et ords *form* eller dets *betydning*. Et eksempel på dette kunne være sammensatte ord som: /vindmølle/ og /vejmølle/, hvor han havde brug for at få ordene brudt op i mindre dele, for at han kunne få øje på den semantiske forskel. Det samme gjorde sig gældende ved dannelse af ental/flertal af ordene: lille/små, hvor han havde behov for at få ekspliciteret og visualiseret de grammatiske forskelle og ligheder. Vi bemærkede at segmenteringen også var nødvendig i forhold til at koble bogstaver med lyd og artikulation. Eleven profiterede således af at få forklaret og vist, at et bogstav kan have flere lyde der artikuleres på forskellige måder. Et eksempel var ordet *smør*, som eleven ikke umiddelbart kunne genkende eller læse. Logopæden guidede ham til at læse ordet lyd for lyd: *s - m - ø - r*, for herefter sige ordet *smør*. Denne hjælp var ikke tilstrækkelig til, at han fik aktiveret det tilhørende lemma (det begreb, der skal aktiveres i hans semantiske leksikon), så han kunne få koblet betydning af det læste. Det skyldes at han fik læst *ø* med for meget læberunding og for lille åbningsgrad, ligesom når man læser *ø* i alfabetet eller *ø* i *øre*. Når vi læser *ø* i *smør* er udtalen af *ø* påvirket af den finale *r*-lyd. Efterfølgende prøvede eleven at læse ordet højt igen, og denne gang guidede logopæden ham (og viste ham), hvor meget munden skal åbnes. Det lykkedes nu at få aktiveret lemmaet *smør*. Eleven gik herefter straks i gang med at tegne en pakke smør.

Samlet set viste evalueringen af undervisningsforløb god effekt og dokumenterede, at formålet med undervisningen blev opnået. Eleven opnåede en score inden for normalområdet i deltesten *Ligheder receptivt*, hvilket viste, at han selvstændigt kunne fastslå fællesnævneren/overbegrebet ved en række ord. Eleven opnåede ligeledes en score inden for normalområdet i deltesten *Ligheder produktiv* uden at have brug for det tilladte verbale forelæg fra logopæden, hvilket dokumenterede, at han selvstændigt kunne mobilisere fællesnævneren/overbegrebet ved en række ord.

Eleven fortalte stolt, at han havde fået nemmere ved at finde ordene, og at han havde en følelse af at være blevet bedre til at huske og til at læse. Dette blev understøttet af den opfølgende test, hvor han præsterede inden for normalområdet i *ordmobilisering*. Derudover fortalte han, at han var kommet med i flere samtaler og aktiviteter i frikvartererne.

Forældrene fortalte glade, at deres søn efter indsatsen havde haft kammerater på besøg i fritiden, og at de havde overhørt ham sætte aktiviteter i gang, ligesom de havde hørt ham forhandle om indhold og regler i aktiviteterne uden at skulle have hjælp af voksne.

Fire måneder efter den afsluttende evaluering kunne forældrene fortælle, at de fortsat så god effekt af indsatsen. De hæftede sig primært ved, at de oplevede en dreng der var blevet markant gladere for at komme i skole, havde flere legeaftaler i sin fritid og større tro på egne evner.

Afsluttende bemærkninger

Som vi indledningsvist beskrev, er det veldokumenteret at udviklingsmæssige sprogforstyrrelser kan have vidtrækkende konsekvenser. Et systematisk review har undersøgt sammenhængen mellem sprogvanskeligheder og deltagelse gennem livet. Undersøgelsen fandt at sprogvanskeligheder i barndommen er associeret med vanskeligheder- og/eller begrænsninger i deltagelse på følgende områder: tilegnelse af skriftsprog, fokuseret opmærksomhed og kognition, tilegnelse af matematiske færdigheder, kommunikation, mobilitet, selvstændig pleje, dannelse- og opretholdelse af relationer, uddannelse, samt erhvervelse og bibeholdelse af job (McCormack, 2009).

Ydermere fandt en anden undersøgelse blandt skoleelever på 11-årige, at 36 % af skoleeleverne med SLI (specific language impairment) betragtede sig selv i større risiko for at blive udsat for mobning sammenlignet med 12 % i den øvrige gruppe (Knox, 2021). Disse data vækker bekymring for os som praktikere og gør det meget relevant at bidrage til den aktuelle debat om, hvilke indsatser vi iværksætter for at understøtte alle børn- og unges trivsel, læring og deltagelsesmuligheder.

Praksisforløbet viste god effekt af den specialiserede indsats, og resultatet stemmer overens med internationale undersøgelser, der har vist at interventionstiltag, rettet mod den specifikke vanskelighed virker med god effekt (Ebbels, 2014) og (Brackenbury, 2005).

Vi håber, at denne artikel vil bidrage til, at flere børn og unge med behov for en specialiseret logopædisk indsats, udover den udredende og konsultative del, også får mulighed for en indsats, hvor logopæden arbejder direkte med barnets eller den unges sprogtilegnelse med samtidig fokus på læreproces og støttebehov.

Referencer

- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, 217-221
- Bishop D. V. (2010). Overlaps between autism and language impairment: phenomimicry or shared etiology?. *Behavior genetics*, 40(5), 618–629
- Ebbels, S. (2014). Effectiveness of intervention for grammar in school-aged children with primary language impairments: A review of the evidence. *Child Language Teaching and Therapy*, s. 7-40.
- Emma Knox, G. C.-R. (December 2010). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language & Communication Disorders*, s. 1-12.
- Esbensen, A. (2021). Arbejdshukommelse og sproglig udvikling hos børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelser - indsigter fra kognitiv bearbejdning til forståelse af sociale fællesskaber. I P. T. fl., *At udvikle et sprog - Tomasellos børneforskning i en dansk kontekst* (s. 239-254). Dafolo.
- Gina Conti-Ramsden, P. L. (2013). Adolescent with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral function. *Elsevier Ltd.*, s. 4161-4169.
- Jane McCormack, S. M. (July 2009). A systematic review of the association between childhood speech impairment and participation across lifespan. *International Journal of Speech-Language Pathology*.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment (2. ed.)*. Cambridge: MA: The MIT Press.
- Lucy A. Henry, A. M. (2020). Working Memory Development. I E. b. Jewel, *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development*. Jhon Wiley & Sons, Inc.
- Mads Nielsen, D. B. (2021). Ordtilegnelse. I L. K. (red.), *Børns sprogtilegnelse* (s. 59-90). Frydenlund Academic.
- Mayer, Mercer. 1969. *Frog, where are you? Sequel to a boy, a dog and a frog*. New York: Dial Books for Young Readers.
- Magaret J. Snowling, J. W. (December 2010). Educational attainments of school leavers with a preschool history of speech-language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*.
- Ruth Wadman, K. D.-R. (Jan 2011). Close relationships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Language, -speech, and hearing services in schools*, s. 41-51.
- Szulevicz, T. T. (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.
- Tim Brackenbury, C. P. (January 2005). Semantic Deficits in Children With Language Impairments: Issues for Clinical Assessment. *LSHSS*, s. 5-16.
- Vang, R. (2021). Sprogudvikling hos børn med udviklingsmæssige sprogforstyrrelsen. I L. K. Thomsen(red.), *Børns sprogtilegnelse* (s. 217-226). Frydenlund Academic.