

## HVILKE FORESTILLINGER HAR BØRN MED SPROGLIGE VANSKELIGHEDER OM DERES SPROGLIGE FÆRDIGHEDER?

Af Annette Esbensen<sup>1</sup>

*Artiklen præsenterer en undersøgelse af, hvordan tegninger kan anvendes i samtalen med børn, som har sproglige vanskeligheder. Det er en undersøgelse af, hvordan tre seksårige drenge med Developmental Language Disorder (DLD) beskriver og illustrerer tanker og forestillinger omkring deres sproglige færdigheder. Der anvendes interviews (samtaler) og tegninger, hvor børnene tegner et selvportræt og derefter tegner sig selv, når de taler med andre. Da børnene med DLD har receptive og produktive sproglige vanskeligheder, giver børnetegningerne dem mulighed for at udtrykke følelser og forestillinger på anden vis end verbalt. I casebeskrivelserne indgår oplysninger om børnenes sproglige færdigheder fra PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning) og forfatterens observationsnoter. Børnetegningerne og samtalerne belyses og analyseres samlet for hvert barn med et "meaning making"-perspektiv og et psykoanalytisk perspektiv, da fokus ikke blot er på det konkrete verbale.*

**Nøgleord:** DLD, Developmental Language Disorder, børnetegninger, narrativer, sproglige vanskeligheder.

**Keywords:** DLD, Developmental Language Disorder, children's drawings, narratives, language difficulties.

### Indledning

I det følgende beskrives Developmental Language Disorder (DLD), og hvilke sproglige udfordringer børnene med DLD ofte har. Herefter redegøres der for, hvorledes tegninger vil kunne anvendes i samtalen med børn, som har sproglige vanskeligheder.

Når børn med DLD beskrives i forskningslitteraturen, er der ofte vægt på det kvantificerbare. Vi mangler at høre børnenes egne ord og overveje, hvilke

---

<sup>1</sup> Adjunkt, ph.d. ved Institut for Sprog og Kommunikation, Syddansk Universitet.  
Mail: esbensen@sdu.dk

implikationer de sproglige vanskeligheder har for fx deres selvopfattelse (Lyons & Roulstone, 2017). Denne artikel foreslår, at vi kan få et indblik i børnenes sproglige og emotionelle forestillinger og fantasier forbundet med de sproglige vanskeligheder, hvis vi lytter til deres egne fortællinger, at tegninger kan støtte denne proces, og at vi derved kan observere og analysere det ubevidste.

I forlængelse opstilles der to forskningsspørgsmål for undersøgelsen:

- Hvilke forestillinger gør børn med DLD sig om deres sproglige færdigheder?
- Hvorledes kan tegninger anvendes i samtalen med børn med DLD om deres sproglige færdigheder?

### ***1.1. Børn med Developmental Language Disorder***

I en dansk kontekst anvendes DLD endnu ikke som en diagnose og er generelt heller ikke udbredt i den kliniske praksis. Tidligere anvendtes den ældre term Specific Language Impairment (SLI) i stedet for DLD, men den er umiddelbart ikke passende til at beskrive børnene i praksis (Jensen de López & Knudsen, 2019). For eksempel anvendes dysfasi eller ”specifikke udviklingsforstyrrelser af tale og sprog” også, når børn med DLD skal karakteriseres (Jensen de López & Knudsen, 2019). I forlængelse fremhæver Bishop (2020, p. 572), at ”[...] all those concerned with these children agree that confusion and inconsistency regarding criteria and labels have had an adverse impact on research and clinical practice”. Da DLD anbefales som den nye betegnelse (Bishop et al., 2017), anvendes den i nærværende artikel. I den nye engelske version af ICD-11 indgår DLD for første gang som diagnose (World Health Organization, 2021).

DLD'en manifesterer sig forskelligt fra barn til barn og over tid (McGregor, 2020). Der er tale om receptive og/eller produktive sproglige vanskeligheder med fx fonologi, semantik, leksikon, morfosyntaks og/eller pragmatik. De kan fx producere sætninger, der er af kortere længde, og har et mindre rigt ordforråd (Bishop et al., 2017). De kan have svært ved at forstå og producere komplekse sætninger (ibid.). De kan have ordindlærings- og/eller ordmobiliseringsvanskeligheder, hvor det at lære nye ord og genkalde ord er svært (Best et al., 2021). De sproglige vanskeligheder kan have en indflydelse på børnenes generelle indlæring og deltagelse i læringssammenhænge (Bishop et al., 2017). De sproglige vanskeligheder er ofte længerevarende og følger børnene ind i deres voksne liv. Dette afhænger dog af, hvilke sproglige områder der er berørte, og i hvilken grad (ibid.). Prævalensen for DLD er 7,58 % (Norbury et al., 2016), og DLD er ifølge McGregor (2020) omkring syv gange hyppigere end en autismespektrumforstyrrelse og 46 gange hyppigere end et medfødt høretab.

Der er ikke en entydig årsag til DLD, men et komplekst samspil af multiple faktorer. De sproglige vanskeligheder er ikke associerede med en kendt biomedicinsk faktor (fx høretab), og neurobiologiske eller miljømæssige risikofaktorer udelukker ikke DLD (Bishop et al., 2017). En af sådanne risikofaktorer kan være, hvis der er sproglige vanskeligheder eller dysleksi i familien (fx hos forældrene) (ibid.). Rudolph (2017) fremhæver blandt andet risikofaktorer som at være dreng (biologisk køn) og være yngre barn i en stor familie. Assous et al. (2018) finder en højere forekomst af usikker og desorganiseret tilknytning hos børn med DLD i forhold til børn uden sproglige vanskeligheder. Den psykosociale kontekst spiller således en rolle i forståelsen af børn med DLD, hvilket vi må tage med, når vi anskuer dem i et livsperspektiv.

### ***1.2. Børnetegninger hos børn med sproglige vanskeligheder***

Da fortællinger ikke kun kommer til udtryk gennem det verbale sprog, men også gennem fx musik og billedkunst (Gross, Linden & Ostermann, 2010; Holliday, Harrison & McLeod, 2009), kan brugen af tegninger udvide udtryksmåderne for børn med DLD. Tegninger er en måde, hvor børnene artikulerer (Nielsen, 2012). Her kan udfordringen imidlertid være, som beskrevet i Holliday et al. (2009), at børnene med sproglige vanskeligheder ikke altid er i stand til at fortælle, hvad de har tegnet og forestillinger forbundet hermed. Børn generelt er ikke kun nye sprogbrugere, hvad angår det talte verbale sprog, men også i forhold til deres visuelle sprog (Nielsen, 2012). Når sproget for alvor udvides, formes fornemmelsen for et verbalt selv, hvilket giver nye muligheder for de interpersonelle relationer (Stern, 1998).

Nielsen (2012) beskriver, at tegninger kan ses som udtryk for nonverbaliserede oplevelser, hvor børnene knytter erindringer og følelser til det, de tegner, og som de berøres af. Farokhi og Hashemi (2011) omtaler tegninger som et kommunikativt redskab, der indeholder flere aspekter (fx emotionelle), end hvad børnene verbalt kan udtrykke. Ifølge Farokhi og Hashemi (2011) er det sjældent, at børn ikke tegner. Desuden er der en række faktorer, som kan influere på tegnesituationen, såsom alder, tegnerfaring samt relation og interaktion til de personer, som følger med i barnets tegneproces (Nielsen, 2012). Børn omkring tre-fireårsalderen vil typisk tegne tændstikmænd med en rund krop og arme/ben som tændstikker, når de skal tegne mennesker, hvorimod børn fra omkring femårsalderen typisk er begyndt at adskille hovedet fra overkroppen og begyndt at tegne mennesker med gradvist flere detaljer (fx fingre og ansigtstræk) (Holliday et al., 2009). I forhold til jævnaldrende børn uden sproglige vanskeligheder kan børnene med sproglige vanskeligheder have udfordringer med både grov- og finmotorikken, hvilket kan påvirke deres tegnefærdigheder (Sanjeevan & Mainela-Arnold, 2019). Hos børn med sproglige vanskeligheder fremhæver Holliday et al. (2009) at have fokus på følgende, når børnene tegner personer: ansigtsudtryk og -dele

(fx mund og ører), hvordan det at lytte og tale illustreres, farvebrug, og hvordan børnene tegner sig selv. I forlængelse beskriver Winnicott (1971), hvordan nogle børn kan være generte eller reservede i det verbale sproglige samspil og omvendt nemme at motivere til at tegne (Brafman, 2018).

Børnetegningerne kan analyseres på forskellige måder (Holliday et al., 2009). En måde er ud fra et "meaning making"-perspektiv, hvor børnene opfordres til at sætte ord på og selv forklare, hvad de har tegnet, i det omfang, det sprogligt er muligt. Som Dockett og Perry (2005, p. 515) beskriver: "[...] the interpretation belongs with the child, rather than the researcher." For at få et indblik i tegningernes indhold og betydning for børnene er det vigtigt at lytte til, hvad børnene fortæller, imens de tegner, og efter at de er færdige – selvom det for børn med sproglige vanskeligheder kan være en svær opgave at udtrykke sig verbalt om følelser, tanker og oplevelser (Holliday et al., 2009). Børnetegningerne kan også analyseres på en anden måde, nemlig med et psykoanalytisk perspektiv med fokus på det ubevidste. Netop Lacan (1966) er anerkendt for udsagnet om, at det ubevidste er struktureret som et sprog. Som beskrevet af Farokhi og Hashemi (2011):

Drawing is a symbolic expression of the inner psyche (the unconscious). The unconscious part of the psyche can appear through symbols (drawing). Drawing is a direct communication from the unconscious, and it cannot be camouflaged as easily as in the case of communication with word (p. 2221).

Stern (1998, p. 162) fremhæver på anden vis forbindelsen til det verbale sprog og udviklingen af det såkaldte verbale selv med citatet om, hvorledes: "[...] language is a double-edged sword. It drives a wedge between two simultaneous forms of interpersonal experience: as it is lived and as it is verbally represented". Med sproget kommer der en dobbelthed i barnets selvopfattelse.

I forlængelse kan også Bions (fx 1967) begreb "nameless dread" give mening at medtænke for nogle børn med sproglige vanskeligheder. Hvis et barn med sproglige vanskeligheder har svært ved at udtrykke sig verbalt og ikke har følelsen af, at omgivelserne italesætter og forstår dets tanker og forestillinger, kan disse opleves som et "nameless dread". Overvældende følelser forbundet med de sproglige vanskeligheder forbliver unavngivne. Forældrene udgør et mentalt rum, en "container"-funktion, ifølge Bion (1967), hvorigennem børnenes sansninger, forestillinger og oplevelser modificeres ud fra forældrenes realitet og livserfaring. "Container"-funktionen er ikke en ting, men den mentale processering af tanker, følelser og forestillinger (Ogden, 2016), som kan være svære at bære alene, når man generelt er et barn og ikke selv har integreret samme funktion. "Container"-funktionen udfor-

dres, hvis en forælder til barnet med sproglige vanskeligheder selv har sproglige vanskeligheder – hvilket kan forekomme, da DLD bør ses i et livsperspektiv (Bishop et al., 2017). Tilsvarende fremhæves Winnicotts (1971) begreb ”holding”, hvor forældrene holder barnet, holder situationen og holder sammen på barnet. Den psykoanalytiske metode og personlighedspsykologi kan anvendes til at analysere sammenhænge mellem aspekter i barnets tegninger og dets indre verden af følelser, fantasier og livserfaringer. Herunder de erfaringer, der knytter sig til oplevelsen af ikke at kunne verbalt udtrykke og/eller få forståelse for sine følelser og forestillinger. Tegninger af fx munde og ører er interessante ud fra psykoanalytisk teori, hvor de forstås som prototypiske kropsorganer for de tidlige kommunikationsformer med omsorgs- og tilknytningspersoner (fx Klein, 1945; Ferro, 1999), og således ikke kun interessante pga. et fokus på børn med DLD isoleret set.

## 2. Metode

I det følgende afsnit beskrives de metodiske overvejelser og rekrutteringen af børnene, som deltager i undersøgelsen.

### 2.1. Procedure

PPR-kontorer i Danmark og private audiologopædiske netværker er blevet kontaktet for at finde børn med DLD. Børnene er fundet ud fra, at de skal være mellem fem og otte år, deres biologiske køn er dreng eller pige, og de er etsprogede med dansk som modersmål. Derudover har de sproglige udfordringer, som ikke forklares ud fra kendte årsager, og som påvirker dem i sociale og læringssammenhænge. Børnene er i PPR-logopædisk forløb pga. sproglige receptive og/eller produktive vanskeligheder. Børn med udelukkende fonologiske vanskeligheder inkluderes ikke. Børnene har ingen diagnoser/andre udfordringer end de sproglige vanskeligheder.

Herudfra er der inkluderet tre drenge i alderen 6;7-6;10 år, som er bosiddende geografisk spredt i Danmark, i undersøgelsen. De anonymiseres med navnene Alfred, Bertram og Carl.

Der blev anvendt semistrukturerede interviews foretaget ved hjemmebesøg af forfatteren, hvor en af forældrene var i samme rum uden at deltage aktivt i undersøgelsen. Interviewet blev video- og audiooptaget og varede 30-45 minutter. Inden besøgene fik forældrene at vide, at vi skulle tegne, og at børnene gerne måtte anvende eget penalhus, da Nielsen (2012) fremhæver, at valget af tegneredskaber har indflydelse på børnenes udfoldelsesmåder. Alle børnene anvendte deres penalhus. Inden besøget blev der med forældrenes samtykke indhentet oplysninger fra PPR om børnenes sproglige og kommunikative færdigheder. Af etiske hensyn blev besøgene indledt ved at informere børnene om formålet med undersøgelsen, og hvorvidt de ville sam-

tykke til deltagelse (fx forklare, hvad vi skulle lave, hvor længe det ca. ville vare, og hvorvidt forfatteren måtte optage samtalen). Børnene kunne til enhver tid sige, hvis de ikke ville være med. Ifølge interviewguiden blev alle interviews indledt ved at tale med børnene om, hvad de godt kunne lide at lave. Herefter blev børnene spurgt, hvorvidt de ville tegne sig selv (og efterfølgende sætte ord på, hvad de havde tegnet). Ydermere blev børnene spurgt, om de vidste, hvad det vil sige at tale og lytte; om de bedst kunne lide at tale eller lytte (og hvorfor); om de kendte en person, som de særlig godt kunne lide at tale med (og hvorfor); hvornår de kunne lide/ikke kunne lide at tale med andre (og hvorfor). Herefter blev de spurgt, om de ville tegne en tegning af sig selv, når de taler med andre/en anden. Efter at have tegnet den anden tegning blev de spurgt om, hvordan de havde det med at tale; hvordan det var at tale henne i fx skolen/børnehaven; om de havde snakket med nogen om, at det kan være svært at tale. Der blev anvendt åbne spørgsmål, som blev efterfulgt af lukkede og opklarende spørgsmål, hvis forfatteren fornemmede, at børnene havde brug for den støtte. Alle interviews blev afsluttet ved, at forfatteren opsummerede, hvad børnene havde fortalt, for at sikre sig, om forfatteren havde forstået det hele. I forlængelse blev børnene spurgt om, hvorvidt de manglede at fortælle eller tegne noget. Umiddelbart efter besøgene skrev forfatteren observationsnoter og transskriberede interviews ordret, hvor nonverbal kommunikation (fx gestik) blev skrevet i parentes, når dette vurderedes relevant. Dataindsamlingen og opbevaringen af data er i overensstemmelse med persondataforordningen (General Data Protection Regulation).

## **2.2. Dataanalyse**

Tegninger og interviews præsenteres samlet i individuelle casebeskrivelser med indledende bemærkninger fra PPR-notater om børnenes sproglige færdigheder. Forfatterens observationsnoter indgår i casebeskrivelserne, om end i mindre grad. Tegninger og interviews analyseres samlet med et ”meaning making”-perspektiv (Dockett & Perry, 2005) og et psykoanalytisk perspektiv i undersøgelsen af børnenes hhv. bevidste og ubevidste følelser og forestillinger forbundet med de sproglige vanskeligheder.

## **3. Casebeskrivelser**

Nedenfor beskrives undersøgelsens tre børn og uddrag fra interviews og tegninger.

### **3.1. Alfred**

Alfred er 6;7 år, går i børnehave og bor sammen med begge forældre og en lillebror, her kaldet Thomas, som er et par måneder gammel. Ifølge PPR vurderes Alfreds sproglige, særligt grammatiske, udvikling, både receptivt

og produktivt, forsinket i forhold til jævnaldrende børn, hvorimod hans produktive ordforråd er alderssvarende. I sociale og kommunikative sammenhænge har Alfred naturlig øjenkontakt, er opmærksom og kan indgå i samtaler, men tager ofte ikke selv initiativ til at påbegynde en samtale. Han kan have svært ved at fastholde legeaktiviteter.

I forbindelse med interviewet blev Alfred indledningsvist spurgt, om der var noget, som han godt kunne lide at lave. Han svarede, at han kunne lide at lege udenfor, og særligt gemmeleg. Han fortalte også, at han kunne lide og var god til at tegne. Som han formulerede det: ”Jeg kan tegne næsten kan, hvad jeg kan.” Herefter blev han spurgt, hvorvidt han kunne have lyst til at tegne sig selv. Forfatteren observerede, at Alfred holdt med alle fingrene omkring tegneredskabet (en grøn tusch). Figur 1 viser Alfreds selvportræt og en supplerende tegning, som han tilføjede spontant, efter at han havde tegnet selvportrættet.



Figur 1. Alfreds selvportræt. Selvportrættet ses til højre, og den supplerende tegning ses til venstre.

Følgende samtale fandt sted efter han havde tegnet sig selv:

*Eks. 1:*

Forfatter: Mmh, synes du, der er noget mere, der mangler på tegningen?

Alfred: Øh ja

Forfatter: Ja

Alfred: Så mangler der min baby

Forfatter: Din baby

Alfred: Thomas tænker jeg

Forfatter: Nåh, det var sødt af dig

Alfred: Hvordan jeg ved, hvordan man laver en lillebror

Forfatter: En lillebror

Alfred: Ja, og jeg ved, hvordan hvor stort hovedet, hovedet skal være så stort her

- Forfatter: Ja  
Alfred: Og så laver vi øjnene, og så laver vi hans små ben.  
Det der er hans ben, og det der er hans ben (peger på tegningen)  
Forfatter: Ja  
Alfred: Og så er det hans hår. Rigtig meget hår  
Forfatter: Hmm  
Alfred: Og så nogle par ører  
Forfatter: Ja  
Alfred: Og nogle små par arme. Og så hans øh øh, og sådan ser min lillebror ud  
Forfatter: Ja, ej det tror jeg, han bliver glad for

Herefter fortalte Alfred, at han kendte mange, der var gode at snakke med, og at det, der gjorde, at de var gode at snakke med, var, at "de snakker godt med mig". Ligeledes kendte Alfred mange, der var gode til at lytte. Selv kunne han bedst lide at lytte frem for at snakke. Årsagen hertil var: "Øh fordi det er også dejligt." Alfred fortalte, at han bedst kunne lide at snakke, når han var derhjemme – og at han særligt kunne lide at snakke om "hvad vi øh, jeg elsker min mor og far". Omvendt kunne han nogle gange ikke så godt lide at snakke på fredage, dog uden at forfatteren kunne komme nærmere hvorfor. Herefter spurgte forfatteren "om du har lyst til at prøve at tegne dig selv, når du snakker med andre?" hvortil Alfred svarede: "Jeg kan mest lide at snakke med lillebror." Alfred begyndte at tegne (se figur 2).



Figur 2. Alfred, der taler med en anden person.

I forbindelse med tegningen var der blandt andet følgende samtale:



*Eks. 2:*

Alfred: Og så hans og så mine ører

Forfatter: Mmh

Alfred: Og så mine ører igen og så mine arme og mine arme, og så kan jeg tegne en. Færdig

Forfatter: Mmh, prøv at, det synes jeg ser rigtig flot ud, prøv at fortælle mig, hvad det er, du har tegnet

Alfred: Øh, det er en dreng mere, og det er en dreng

Forfatter: Ja, er det to drenge?

Alfred: Mmh

Forfatter: Er det nogle bestemte drenge, du har tegnet?

Alfred: Mmh

Forfatter: Mmh

Alfred: Nogen, der snakker

Forfatter: Nogen, der snakker sammen. Var det din lillebror (peger til venstre) og dig (peger til højre), du havde tegnet?

Alfred: Ja, hvor vi snakker

Forfatteren spurgte: "Hvorfor var det, du bedst kunne lide at snakke med din lillebror?" hvortil Alfred svarede: "Han er bare glad, det er, fordi jeg elsker, jeg kan lide ham." Desuden forklarede han, at lillebroren "han siger ikke lige noget til mig, han har ikke lært at snakke" og videre "han kan sige nogle forskellige lyde som babyer". Alfred fortalte, at lillebroren "han kan både sige baba" og "han kan også sige mama". Forfatteren spurgte igen, hvad det var, der gjorde, at lillebroren var god at snakke med, hvortil Alfred svarede: "Fordi at han siger forskellige lyde, som der ligner næsten som et menneske" og endvidere "men han er god nok på bunden". Desuden fortalte Alfred, at han havde en god ven i børnehaven, her kaldet Hjalmar, og at han kun nogle gange kunne lide at snakke i børnehaven. Det kunne nemlig være svært at forstå, hvad de andre taler om, selvom han forklarede, at "jeg kan høre alt næsten". Afslutningsvist fortalte Alfred, at han øvede sig på at blive bedre til at snakke ved hjælp af nogle tricks, som bestod i, at han klappede sig på lårene, da det hjalp ham med at "træne til at høre". Desuden boksede han ud i luften, hvilket "hjælper med at blive bedre til at kæmpe".

### **3.2. Bertram**

Bertram, som er 6;10 år, går i børnehaveklasse og bor sammen med begge forældre og en storebror. Ifølge PPR vurderes han som samarbejdsvillig og god til at holde øjenkontakt. Generelt er han visuelt fungerende langt over gennemsnittet sammenlignet med jævnaldrende børn. Han har sproglige udfordringer med grammatik (sætningsopbygning), udtale, ordmobilisering og længere bearbejdningstider. Han vurderes til at have alderssvarende sprogforståelse, men udfordringer med at forstå fortællinger og forklaringer. Når Bertram kommunikerer med andre børn, bruger han meget nonverbal

kommunikation (fx mimik) og efterligner i legen. Han kan godt misforstå de andre børns intentioner og have svært ved at indgå i legeaktiviteter.

I forbindelse med interviewet fortalte Bertram indledningsvist, at han godt kunne lide at lege, særligt med traktorer. Ydermere fortalte han, at han bedst kunne lide at lytte frem for at snakke, fordi ”så kan jeg følge med”. Desuden fik han ros i skolen for at være god til at ”bruge ørerne”. Forfatteren spurgte derefter, om han ville tegne en tegning af sig selv (se figur 3). Bertram smilede og flettede fingrene, hvorefter han fandt en blyant fra penallhuset. Motorisk holdt han på blyanten som en erfaren. Han sad roligt og så på sit tøj, hvortil han fandt en tusch i samme farve. Tegningen i figur 3 indeholder selvportrættet og en ekstra tegning, som Bertram efterfølgende tilføjede.



Figur 3. Bertrams selvportræt.

Følgende samtale fandt sted i forbindelse med tegningen:

*Eks. 3:*

Forfatter: Den er godt nok fin. Vil du fortælle lidt om, hvad det er, du har tegnet?

Bertram: Mig (holder tegningen op)

Forfatter: Mmh

Bertram: Jeg har gul bluse og sorte arbejdsbukser, har jeg (løfter benet fra under spisebordet)

Forfatter: Åh ja, det kan jeg godt se. Har du allerede været ude at arbejde lidt i dag?

Bertram: Ja

Forfatter: Ja. Hvad har du lavet udenfor, har du hjulpet far eller mor?

Bertram: (vifter med tegningen uden at sige noget)

Bertrams mor supplerede og spurgte ham, hvem han var ovre at hilse på. Bertram nævnte vedkommendes navn, her kaldet Torben, og fortalte, at Torben slagtede grise. Bertram fortalte, at han havde set, når Torben slagtede grise, og beskrev: ”Øh først tager han al hud af på grisen,” ”så skal de brænde det af (stryger sig hen ad armen), sådan en ild” og ”så skal han slagtes, få hjertet ud (peger på brystet) og den her ud (peger på hovedet)”. Herefter fulgte flere detaljer forbundet med slagtningen og denne samtale:

*Eks. 4:*

Forfatter: Okay. Det lyder ret spændende egentlig. Er der mere, du synes, du vil fortælle om tegningen, eller er der noget andet, du lige har tænkt på?

Bertram: (begynder roligt at tegne igen)

Forfatter: Mmh, jeg tror næsten, måske kan jeg gætte, hvad du har tegnet, men har du lyst til at fortælle, hvad det er?

Bertram: Ja

Forfatter: Mmh. Så skal jeg se, om jeg har gættet rigtigt (smiler)

Bertram: Mmh (smiler og ser på forfatteren uden at sige noget)

Forfatter: Er det en gris, der bliver slagtet?

Bertram: Ja, det ku’ man godt se der (smiler og peger på tegningen ved hovedet)

Forfatter: Ja, det ku’ man godt se der

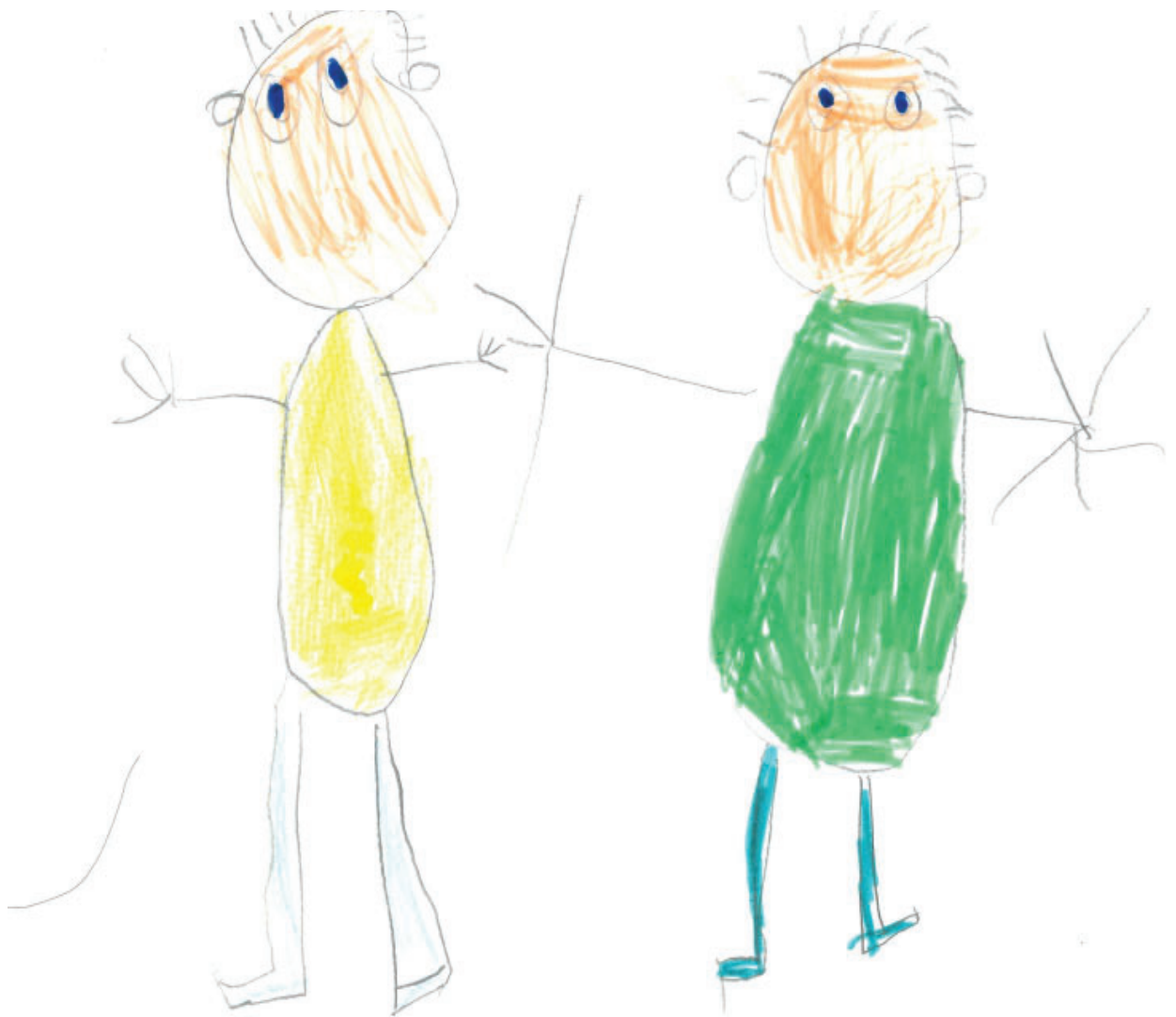
Bertram: Blod der

Forfatter: Ja. Ej, det var altså fint, synes jeg

Herefter fortalte Bertram, at han kunne lide at tale med en ven fra skolen, her kaldet Jens, fordi de legede sammen, og han var sød. Forfatteren spurgte, hvordan han havde det med at snakke eller tale, hvortil Bertram svarede: ”Det er bare. Jeg kan godt tale.” Forfatteren svarede: ”Ja, det kan du da sagtens.”

Samtalen fortsatte, hvor Bertram fortalte, at ”jeg taler ikke inde i skolen. Når vi er inde i rummet, skal vi øve os. Der snakker jeg ikke” og videre: ”Det er kun, når jeg er udenfor, så snakker jeg.” Da forfatteren forsøgte at spørge, hvordan det kunne være, at han hovedsageligt talte i frikvartererne, svarede Bertram: ”Det ved jeg ikke” (ser ned og kører en finger over bordet).

Forfatteren spurgte Bertram, om der var nogle gange henne i skolen, hvor han kunne sige til de andre, at de måtte gentage, for at han kunne følge med. Hertil svarede han, imens han så ned og kørte en finger hen over bordet: ”Det gør jeg ikke. Jeg hører bare efter.” Bertram fortalte nu, at det kun var, når han var oppe ved tavlen, at han talte i skolen. Herefter spurgte forfatteren, om han ville tegne en tegning af sig selv, når han talte med en anden. Bertram ville gerne tegne, når han talte med skolekammeraten Jens (se figur 4).



Figur 4. Bertram, der taler med en anden person.

Følgende samtale fandt sted i forbindelse med tegningen:

*Eks. 5:*

Forfatter: Sådan der. Sejt mand. Vil du hjælpe mig med, hvad det er, du har tegnet?

Bertram: Det er Jens og mig

Forfatter: Ja. Går Jens også tit i grønt?

Bertram: Ja

Forfatter: Er det hans yndlingsfarve?

Bertram: Han tager nogle gange den på

Forfatter: Okay

Forfatter: Er Jens også lidt større end dig?

Bertram: Mmh

Forfatter: Okay. Men han har også strithår, kan jeg se

Bertram: Ja

Forfatter: Mmh. Men det er sådan, det ser ud, når I snakker sammen?

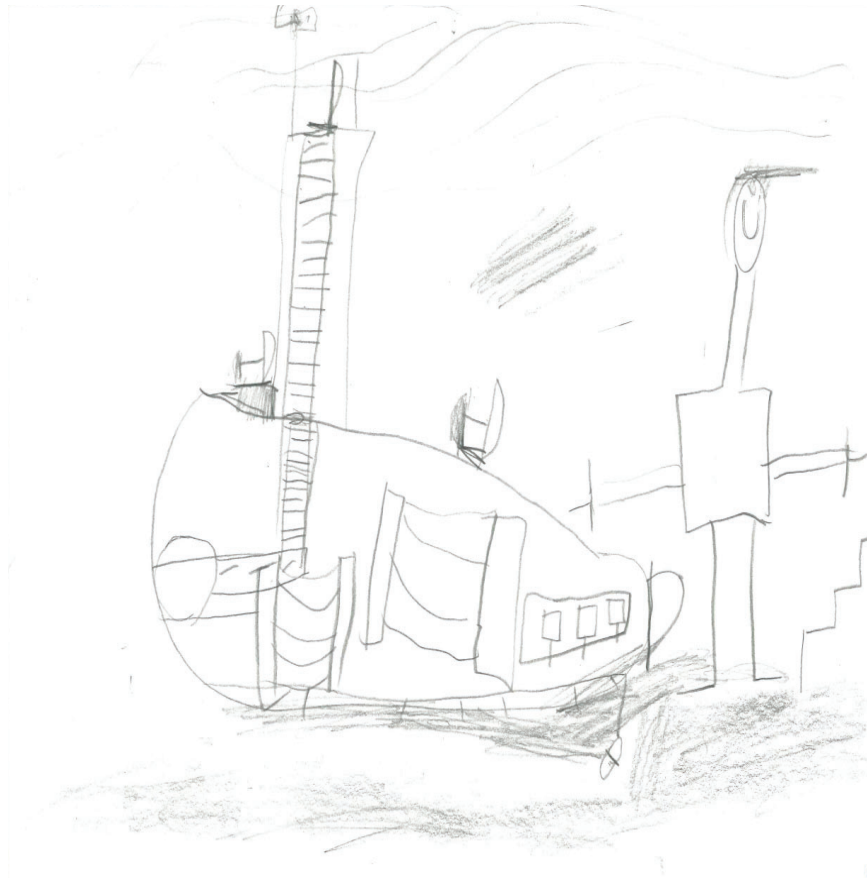
Bertram: Mmh

Afslutningsvist pegede forfatteren på tegningerne, genfortalte Bertrams fortællinger om tegningerne og spurgte ham, om der var noget, der manglede på tegningerne. Hertil svarede han, at det var der ikke. Ved afslutningen af samtalen talte Bertram og forfatteren igen om slagter Torben, og hvordan Bertram syntes, at det var rart at snakke med Torben, fordi han ”slagter grisene” og viste ham ting. Efter endt samtale observerede forfatteren, at Bertram talte mere frit, legede og hentede en guitar, som han spillede på.

### **3.3. Carl**

Carl, som er 6;9 år går i børnehaveklasse og bor sammen med begge forældre og en lillesøster. Ifølge PPR vurderes han til at være samarbejdsvillig og god til at koncentrere sig. Han har visse sproglige udfordringer, særligt med produktion og forståelse af grammatiske strukturer (fx regelmæssige og uregelmæssige datidsbøjninger og komparation). Ligeledes har Carl ordmobileringsvanskeligheder, hvor han producerer færre semantiske kategorier, end hvad jævnaldrende børn almindeligvis gør.

I forbindelse med interviewet fortalte Carl indledningsvist, at han godt kunne lide at lege, tegne og lave ting udenfor. Han fortalte, at han var rigtig god til at tegne en ubåd, hvilket han havde gjort dagen forinden sammen med bedstefaderen. Når han legede udenfor, så legede han sammen med lillesøsteren og nogle venner fra klassen. Forfatteren spurgte, om Carl kunne have lyst til at tegne sig selv. Fra penallhuset tog han en kunstnerblyant frem, som han kaldte den, som han havde fået af bedstefaderen (se figur 5). Inden han gik i gang med at tegne, foreslog han til forfatteren, at ”jeg kan tegne, jeg kan tegne en ubåd ved siden af mig selv”.



Figur 5. Carls selvportræt.

Carl tegnede først hurtigt sig selv og derefter ubåden, hvilket tog flere minutter. Han var opmærksom på at tegne de samme detaljer, som bedstefaderen havde tegnet. Forfatteren spurgte, om Carl tegnede sammen med bedstefaderen, hvortil Carl svarede: ”Jah, han er mange, mange år. Han er næsten lige så gammel som dronning Margrethe. Næsten.” Herefter fortalte Carl, at han havde tegnet køjesenge, en stige, et ror, et maskinrum og bølger oppe i toppen af tegningen. Da han var færdig med at fortælle om tegningen, fortsatte samtalen om det at bruge sproget til at tale og lytte. Carl fortalte, at han bedst kunne lide at lytte, fordi ”mmh på grund af at så kan man høre, hvad man skal”. Det samme gjorde sig gældende, når han var i skolen. Han syntes, at hans klassekammerat, her kaldet Arthur, var god at snakke med ”på grund af at han er sød”. Desuden var der en anden klassekammerat, her kaldet Viggo, som var god at snakke med og ”der er mange mange, mange, der går i min klasse”, fortalte Carl. Herefter spurgte forfatteren, om han kunne have lyst til at tegne sig selv, når han snakker med en anden. Carl svarede: ”Jeg kan også tegne skolen,” hvortil forfatteren sagde: ”Ja, det må gerne være henne i skolen, hvis det er.” Carl ville desuden tegne Arthur og gik i gang med at tegne (se figur 6).



Figur 6. Carl, der taler med en anden person.

Da Carl var færdig med tegningen, spurgte forfatteren, hvad han havde tegnet:

*Eks. 6:*

Carl: Øh, jeg har tegnet min klasse

Forfatter: Ja

Carl: Og 0.A

Forfatter: Ja

Carl: Så nogle bakker og så et andet hus. Så øh det øh, hvad hedder (taler lavere), jeg kan ikke helt huske det

(Carls mor supplerer og spørger, om han kan beskrive det på en anden måde)

Carl: Det er sådan et, hvor man må spille spil og så noget

Forfatter: Er det SFO eller?

Carl: Nej, derovre er SFO (peger på tegningen)

Forfatter: Mmh, en café?

Carl: Nej, der er ikke nogen caféer

Forfatter: Nej

- Carl: Det er, jeg kan ikke helt huske det. Det er ikke noget med os (peger ud i luften og hen imod forfatteren, moderen og sig selv). Det er klubben
- Forfatter: Nårh
- Carl: Hvor man kan spille computere og drikke (peger på en sodavand på bordet)
- Forfatter: Ej, det lyder som et godt rum
- Carl: Og så kan man nogle meget sjove ting i klubben
- Forfatter: Mmh, hvad kan man lave der?
- Carl: Øh, vi må ikke være der endnu
- Forfatter: Nåh, okay
- Carl: Man kan lave puderum, tror jeg, jeg har ikke helt været der endnu
- Forfatter: Mmh

Derefter fortalte Carl, at han havde det godt med at snakke ”på grund af sådan så man, så man, så man synes, det er sjovt”. Forfatteren og Carl talte om skolen og om, at der ”ret tit”, som Carl forklarede, kunne være svære opgaver i skolen. Forfatteren forsøgte at komme indholdet af det svære nærmere, men uden held. I stedet for sagde Carl: ”Men vi har slet ikke set min have, den lille,” hvortil forfatteren foreslog at holde en pause og se på haven. Carl viste forfatteren køkkenhaven og fortalte, at han selv havde lavet den. Carl viste også, hvor der var en fuglerede oppe under hustaget. Efter at have besøgt køkkenhaven i et par minutter gik Carl og forfatteren tilbage til spisebordet og fortsatte med samtalen om opgaverne i skolen, hvortil Carl fortalte: ”Ja, der var lidt svære opgaver.” Det lykkedes fortsat ikke forfatteren at komme indholdet af det svære nærmere. Da Carl tidligere havde fortalt, at han bedst kunne lide at lytte, spurgte forfatteren, om der var nogle steder, hvor han godt kunne lide at tale. Hvortil Carl svarede: ”Mmh ikke helt.” I frikvartererne talte han heller ikke for, som han sagde: ”Nej, der taler jeg ikke helt, der leger jeg.” Afslutningsvist spurgte forfatteren Carl, om der manglede noget på tegningerne, eller om de var, lige som de skulle være, hvortil han svarede, at ”de er, lige som de skal være”.

#### **4. Diskussion**

Indledningsvist præsenteres kort umiddelbare fællestræk for de tre børn med DLD, hvorefter udvalgte passager fra de enkelte casebeskrivelser diskuteres. Afslutningsvist reflekteres der over undersøgelsens begrænsninger, og hvorvidt undersøgelsen ville kunne nuanceres i fremtiden.

Alle tre børn fortæller, at de foretrækker at lytte frem for at tale, selvom de i et eller andet omfang har udfordringer med sprogforståelsen. Det er forståeligt, at børnene foretrækker at lytte frem for at tale – da det ofte er gennem det verbale sprog, at andre børn eller voksne vil kunne opdage de sproglige



vanskeligheder. DLD er på den måde et skjult handicap (McGregor, 2020). Et andet fællestræk er, at selvom de er samarbejdsvillige og indbydende i relationen, er den konkrete samtale om de sproglige vanskeligheder svær at få udfoldet.

Alfreds tegnefærdigheder adskiller sig fra jævnaldrende børn uden sproglige vanskeligheder, da børn fra femårsalderen ofte fx vil være begyndt på at adskille overkroppen fra hovedet og tegne personer med arme, ben, fingre og ansigtstræk (Matthews, 1999; Holliday et al., 2009). Alfred tegner lillebroren med på begge tegninger som en næsten tro kopi af sig selv i mindre størrelse. Alfred foretrækker at tale med lillebroren, som er i stand til at sige lyde som ”baba” og ”mama”. Modsat mange af de sociale læringssituationer, som Alfred indgår i, er relationen til lillebroren én, hvor han er den store og kan lære lillebroren om verden. Alfred kan øve sig på at tale, fordi han ved, at lillebroren ikke kan påtale de sproglige vanskeligheder – lillebroren er kun ”næsten som et menneske”. På den første tegning har lillebroren ingen mund og opleves ikke som en konkurrent. For eksempel har lillebroren ikke udviklet fornemmelsen af et verbalt selv, hvilket ifølge Stern (1998) tager form fra ca. 15-månedersalderen, når barnets sprog for alvor udvides. Det vides ikke, hvilke implikationer de sproglige vanskeligheder kan have haft for Alfreds udvikling af et verbalt selv. Alfred kan have en fantasi om, at man ikke er et menneske, hvis man ikke kan tale. I forlængelse gør han opmærksom på, at ”jeg kan høre alt næsten”, samtidig med at han nonverbalt giver udtryk for, at han øver sig på at tale ved brug af tricks, hvor han klapper sig på lårene og bokser ud i luften. Herved bliver han bedre til at tale og kæmpe, forklarer han. For et barn med DLD kan de ubevidste fantasier og følelser forbundet hermed blive til navnløs rædsel (”nameless dread”, noget skræmmende unavngivet og uforståeligt for barnet (Urwin, 2002)), hvorfor barnet har brug for en ”container”-funktion, en voksen som mor og/eller far, der mentalt kan hjælpe med at omdanne disse indtryk og lade dem tage form ud fra deres realitet og erfaringer (Bion, 1967). Tilsvarende kan ses i Alfreds tegninger, når han tegner ører og munde. De store ører på selvportrættet kan være udtryk for, at han er opsøgende og vil øve sig på at tale. Omvendt kan de store ører også opfange, hvordan et spædbarn kan forstyrre, tage plads og larme i form af gråd. På den første tegning ses der ikke tydeligt en mund hos lillebroren, og på den anden tegning betegner Alfred lillebrorens mund som glad, selvom han har tegnet munden som en lige streg. For et spædbarn er munden central i forhold til relationen til moderen (fx Winnicott, 1971). Her kan en mulig separationsangst findes i det universelle dilemma mellem tilknytning og separation (Blass & Blatt, 1992). Alfred fortæller i forlængelse, når han tegner lillebroren, at ”jeg ved, hvordan man laver en lillebror”, hvor han har fantasier om forplantning. Ligesom en mulig ubevidst søskendejalousi potentielt ville kunne påvirke udviklingen af selvstændighed og identitet, herunder den sproglige udvikling.

Når Bertram fortæller om Torben, der ”slagter grisen” og viser ham ting – har de et rum, hvor de er sammen uden at sige så meget, men nærmere laver praktiske ting. Det fremgår af Bertrams fortællinger, at han umiddelbart har få venner, som han indgår i legeaktiviteter med. Selvom han kan have svært ved at indgå i legeaktiviteter, er det dog ikke ensbetydende med, at han ikke kan være en omsorgsfuld ven. Bertram tegnede sig selv i tæt nærhed til den anden, som han talte med (i tegning 2), hvilket ifølge Holliday et al. (2009) kan være udtryk for, at han føler sig tryk i relationen. Hans tegninger er generelt alderssvarende (Matthews, 1999), selvom det er iøjnefaldende, at han ikke tegner en mund på ansigterne ved tegning 2. Der forandres noget i Bertrams forestillinger, når han skal indgå i en samtale med andre. Muligvis er han ikke opmærksom på at få tegnet munden med, men da han er omhyggelig, og han tegner en glad mund på selvportrættet, virker det ikke umiddelbart åbenlyst. Det er paradoksalt, at de begge har ører, så de kan lytte til hinanden – men da de begge ikke har munde, kan de ikke tale sammen og gensidigt lytte til hinanden. Forfatteren overvejede at spørge, hvorfor Bertram ikke havde tegnet mundene, men ville ikke risikere, at han kunne føle, at han havde tegnet forkert – for han havde ikke selv oplevelsen af, at der manglede noget på tegningen. Meltzers (1986) udlæg om fantasiens og mundens teater, dvs. små børns leg med sprogproduktionen og dets fantasier knyttet hertil, kan her være med til at tydeliggøre, hvordan børn med sproglige vanskeligheder muligvis kan opleve en diskontinuitet i deres følelsesmæssige erfaringer knyttet til den sproglige og relationelle udvikling. Der er et rum mellem den ydre verden (leg med fx udtale) og de indre forestillinger (fantasier) (Meltzer, 1986), og den sproglige udvikling har en andel i, at følelsesmæssige erfaringer integreres (Urwin, 2002). Munden markerer en grænselinje mellem den ydre og indre verden (Rhode, 2015).

Carl giver udtryk for, at han er glad for skolen, samtidig med at der ret tit er svære opgaver. Ligeledes fremgår det, at han er nysgerrig på, hvad der foregår i skolen og klubben, og at han er ambitiøs med sine tegninger. Når fokus er på de sproglige færdigheder, taler han med lavere stemmestyrke og kører med en finger hen over spisebordet. Der kan være en ubevidst angst for at være utilstrækkelig i forhold til det sproglige og for, at det italesættes. Denne angst kan muligvis genfindes, når Carl ikke tegner ører på tegningerne. Da tegningerne har munde, men ingen ører, kan dette forstås på den måde, at selvom mundene sprogligt kan eksternalisere ord, så kan det at lytte og introjicere, fx fra de ”mange, mange, mange, der går i min klasse”, være forbundet med ubevidst angst. Som et forsvar fortæller Carl fx om køkkenhaven og fuglereden og undgår derved et fokus på de sproglige vanskeligheder. Ligeledes må det have en betydning for Carl, at han bruger kort tid på selvportrættet. Hans tegninger af selvet og selvet i kommunikation med en anden er uden mange detaljer, hvilket er i kontrast til den detaljerighed, der er, når han tegner ubåden eller skolen. Derudover tegner han kroppene firkantede,

hvilket kan perspektiveres til Bions (1967) ”container”-funktion, hvor barnet har brug for en voksen til at hjælpe med at processere forestillinger og indtryk, så de bliver lettere at introjicere og fordøje. Tilsvarende tegner han halsene proportionelt længere, end hvad man almindeligvis ser, hvilket kan være et udtryk for, at han har en fantasi om, at han ”halser efter noget/nogen” eller ”må strække sig efter at nå noget”. Dette kan muligvis genfindes, når han tegner sig selv stående ved siden af ubåden på havets bund, hvilket kan give associationer til, at han forsøger at følge med og leve op til de voksnes forestillinger, samtidig med at det kan være svært at trække vejret.

I forhold til børnenes tegnefærdigheder opsummeres afslutningsvist, at Bertrams og Carls tegninger fremstår aldersmæssigt, svarende til hvordan jævnaldrende børn uden sproglige vanskeligheder oftest tegner mennesker (Matthew, 1999; Holliday et al., 2009). Alfreds tegnefærdigheder derimod fremstår ud fra de to tegninger ikke alderssvarende, og sammen med de sproglige vanskeligheder vil han umiddelbart have mere omfattende udfordringer i forhold til at kommunikere og udtrykke sig verbalt og nonverbalt.

I forlængelse fremhæves den metodiske begrænsning ved undersøgelsen, at børnene ikke frit fik mulighed for at vælge og tegne inden for et foretrukket emne. Eksempelvis kunne børnene ud over de to tegninger være blevet spurgt om at tegne en tegning af noget, som de godt kunne lide – eller alternativt udtrykke sig nonverbalt på anden vis. Det kunne være interessant at elicitere børnenes spontane tegninger, hvor børnene ikke er farvet af et voksenperspektiv. Hos børn med DLD, som har udfordringer med spontantalen, kunne det undersøges, om udfordringer med spontaniteten også kommer til udtryk i nonverbale sammenhænge. Herved nuanceres mulighederne for at analysere og observere børnene. For fremtidig forskning kunne det ligeledes være interessant at følge børnene med DLD over en længere periode med hyppigere besøg, da en anden begrænsning ved undersøgelsen er, at der kun har været ét besøg hos børnene. I forhold til børnenes forestillinger omkring det at tale og lytte bør der ligeledes være blik for, at lignende følelser og fantasier kan overføres i relationen til forfatteren.

## 6. Konklusion

Artiklen beskriver en undersøgelse af, hvilke forestillinger og fantasier tre seksårige drenge med DLD gør sig om deres sproglige færdigheder, og hvorledes tegninger kan anvendes i samtalen med børnene. Datamaterialet består af to tegninger fra hvert barn (et selvportræt og en tegning, der illustrerer barnet, når han taler med en anden person) og interviews. Børnene giver i samtalen udtryk for, at de foretrækker at lytte frem for at tale. De gør brug af tegninger til ubevidst og nonverbalt at fortælle om deres følelser og

forestillinger forbundet med det at skulle anvende det talte sprog alene og/eller i sociale og kommunikative sammenhænge, som fx i skolen eller børnehaven. Ved at analysere tegninger og samtaler fremhæves blandt andet, at børnene muligvis kan udtrykke en ubevidst angst for ikke at kunne følge med og gøre det samme som børn uden sproglige vanskeligheder. I forlængelse er det interessant, hvordan to af børnene tegner ørerne enten meget store eller undlader at tegne dem, og tilsvarende hvordan to af børnene enten undlader at tegne munde eller tegner dem som en lige streg. Brugen af tegninger kan anvendes i samtalen med børn, som har sproglige vanskeligheder, da det giver dem mulighed for at udtrykke sig om deres forestillinger og følelser på anden vis end med det talte sprog. I undersøgelsen var børnene glade for at tegne og fortælle om deres tegninger. De talte mere spontant i tegnesituationen, hvorimod de svarede kortfattet eller undvigende, når samtalen kredsede om de konkrete sproglige færdigheder.

## **Tak**

Tak til alle deltagende forældre – og en særlig tak til jer børn for vores samtaler. Tak til medarbejdere ved PPR for at skabe kontakten.

## **REFERENCER**

- Assous, A., Borghini, A., Levi-Rueff, M., Rittori, G., Rousselot-Pailley, B., Gosme, C., Zigante, F., Golse, B., Falissard, B., & Robel, L. (2018). Children with mixed developmental language disorder have more insecure patterns of attachment. *BMC Psychology*, 6(1), 54-54. <https://doi.org/10.1186/s40359-018-0268-6>
- Best, W., Hughes, L., Masterson, J., Thomas, M.S.C., Howard, D., Kapikian, A., & Shobbrook, K. (2021). Understanding differing outcomes from semantic and phonological interventions with children with word-finding difficulties: A group and case series study. *Cortex*, 134, 145-161. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2020.09.030>
- Bion, W. (1967). *Second Thoughts*. New Hampshire: Heinemann.
- Bishop, D.V.M. (2020). Developmental language disorder: The term is not confined to monolingual children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 572-572. [https://doi.org/10.1044/2020\\_PERSP-20-00061](https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00061)
- Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T., Adams, C., Archibald, L., ... CATALISE-2 Consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068-1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blass, R.B., & Blatt, S.J. (1992). Attachment and separateness: A theoretical context for the integration of object relations theory with self psychology. *Psychoanalytic Study Child*, 47, 189-204.
- Brafman, A.H. (2018). *The language of drawings: A new finding in psychodynamic work*. Oxfordshire: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429482236>

- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521. <https://doi.org/10.1080/03004430500131312>
- Farokhi, M., & Hashemi, M. (2011). The analysis of children's drawings: Social, emotional, physical, and psychological aspects. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 30, 2219-2224. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.433>
- Ferro, A. (1999). Drawings. In E.B. Spillius (Ed.), *The Bi-Personal Field: Experiences in Child Analysis* (pp. 19-53). London: Routledge.
- Gross, W., Linden, U., & Ostermann, T. (2010). Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. *BMC Complementary and Alternative Medicine*, 10(1), 39-39. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39>
- Holliday, E.L., Harrison, L.J., & McLeod, S. (2009). Listening to children with communication impairment talking through their drawings. *Journal of Early Childhood Research: ECR*, 7(3), 244-263. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336969>
- Jensen de López, K.M.J., & Knudsen, H.B.S. (2019). History of language impairment/developmental language disorder in Denmark. In J. Law, C. McKean, C-A. Murphy, & E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across europe and beyond* (1st Edition, pp. 189-202). London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780429455308>
- Klein, M. (1945). *Love, Guilt and Reparation and Other Works 1921-1945*. London: The Hogarth Press.
- Lacan, J. (1966, 2006). *Ecrits: The first complete edition in english*. New York: W.W. Norton & Co.
- Lyons, R., & Roulstone, S. (2017). Labels, identity and narratives in children with primary speech and language impairments. *International Journal of Speech Language Pathology*, 19(5), 503-518. <https://doi.org/10.1080/17549507.2016.1221455>
- Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence: The construction of meaning*. London: Falmer Press.
- McGregor, K.K. (2020). How we fail children with developmental language disorder. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 51(4), 981-992. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00003](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00003)
- Meltzer, D. (1986). *Studies in extended metapsychology*. Perthshire: Clunie Press.
- Nielsen, A.M. (2012). Børnetegninger som orienteringsspor og forskningsdata. *Psyke & Logos*, 33(2), 24-24.
- Norbury, C.F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., ... Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Ogden, T.H. (2016). *Reclaiming unlive life: Experiences in psychoanalysis* (Ed. Lemma, A.). London: Routledge.
- Rhode, M. (2015). Autistic children: Bodily factors in the use of language. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 69(1), 275-290.
- Rudolph, J.M. (2017). Case history risk factors for specific language impairment: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(3), 991-1010. [https://doi.org/10.1044/2016\\_AJSLP-15-0181](https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0181)
- Sanjeevan, T., & Mainela-Arnold, E. (2019). Characterizing the motor skills in children with specific language impairment. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 71(1), 42-55. <https://doi.org/10.1159/000493262>
- Stern, D.N. (1998). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. London: Karnac Books.

- Urwin, C. (2002). A psychoanalytic approach to language delay: When autistic isn't necessarily autism. *Journal of Child Psychotherapy*, 28(1), 73-93.  
<https://doi.org/10.1080/00754170110114800>
- Winnicott, D.W. (1971). *Therapeutic consultations in child psychiatry*: New York: Basic Books.
- World Health Organization (2021, 28. maj). 6A01.2 Developmental language disorder. ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en/#http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f33269655>