

Språkstörning i gymnasieskolan

Anna Eva Hallin, Karolinska Institutet

Introduktion

Språk och hur vi använder vårt språk i muntlig och skriftlig kommunikation är något som ofta tas för givet, både i vardagen, skolan och i övriga samhället. Vi förväntas behärska vårt eller våra modersmål för att skapa och upprätthålla relationer, lära oss och kommunicera det vi lärt oss, och dela våra egna önskningar, viljor och erfarenheter med andra. Språket är alltså verktyg för både vänskapande, kunskapande och identitetsskapande (Bruce m.fl., 2016). Genom barn- och ungdomsåren ökar dessa språkliga förväntningar stadigt, för de flesta personer i takt med språkutvecklingen (Nippold, 2016). Gymnasietiden ställer särskilt stora krav på det skriftspråkliga och abstrakta *skolspråket* och det innehållstunga *ämnesspråket* (Rubin, 2021), men också på *vardagsspråket* där det blir viktigt att hänga med i snacket, skämta och förstå skämt, och vara rapp i kommunikationen.

Dessa språkliga förväntningar kan vara en utmaning för många elever, men hos några ligger utmaningen i en medfödd nedsättning av förmågan att lära sig sitt eller sina modersmål, utan någon tydlig orsak som till exempel intellektuell funktionsnedsättning eller grav hörselnedsättning (Bishop m.fl., 2016). På svenska heter den medicinska diagnosen vid denna typ av språknedsättning ”språkstörning” (på engelska *DLD/Developmental Language Disorder*: Bishop m.fl., 2016; 2017). Denna artikel kommer att belysa vad språkstörning är, och hur man som lärare kan arbeta med språklig tillgänglighet i klassrummet för att alla elever ska kunna möta de stora språkliga förväntningar som gymnasieskolan ställer.

Bakgrund

Språkstörning har länge varit en relativt okänd funktionsnedsättning, framför allt hos ungdomar och vuxna, trots att uppskattningsvis drygt sju procent har språkliga svårigheter i den omfattning att en språkstörningsdiagnos skulle kunna vara aktuell – runt två i varje klass (Norbury m.fl., 2016). Vilka delar av språket som är den största utmaningen är olika för olika personer, och detta kan också förändras i takt med barnets utveckling och över tid (Bishop m.fl., 2016). Eftersom olika situationer ställer olika krav på språklig förmåga så kan de språkliga svårigheterna ibland bara märkas i mer språkligt krävande situationer, och detta gör att språkstörning ibland inte uppmärksammas förrän i gymnasieskolan.

Språkstörning innebär att man inte kan uttrycka sig med, bearbeta och förstå talat och skrivet språk lika effektivt som jämnåriga. Detta ökar därmed risken för att en elev ska hamna i *språklig sårbarhet*—det vill säga när elevens språkliga förutsättningar tillsammans med det pedagogiska stöd som ges inte räcker till för att möta de språkliga förväntningarna (Bruce, m.fl., 2016, Bruce, 2020). Den språkliga sårbarheten är ofta dold; ungdomar och vuxna med språkstörning har oftast inga tydliga uttalsvårigheter och har ofta hittat strategier för att hantera språkligt utmanande situationer, det kan till exempel handla om att hålla med istället för att ge sig in i en diskussion, svara ”jag vet inte” när man inte kan formulera sig tillräckligt snabbt, eller låtsas att man förstår fast man inte gör det.

Eftersom språket är ett centralt verktyg för inläring och elevgruppen med språkstörning är relativt stor, bör systematiskt arbete med språklig tillgänglighet finnas med som en självklar del i arbetet med fysisk, social och pedagogisk tillgänglighet.

Främja språklig tillgänglighet

I en tillgänglig lärmiljö så har varje elev möjlighet att ta del av lärande och gemenskap och utvecklas så långt som möjligt, och hinder för detta har identifierats och undandröjts (Hammar, 2016). I en *språkligt tillgänglig lärmiljö* får alla elever möjlighet att utveckla både skolspråk och ämnesspråk, och lärarna uppmärksammar de språkliga kraven och arbetar för att förebygga språklig sårbarhet hos alla elever, inklusive de med misstänkt eller konstaterad språkstörning. En central del av detta är att lärare i gymnasieskolans samtliga ämnen använder sig av ett *språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt*, som bland annat inkluderar olika typer av stöttning för muntligt och skriftligt språkande i olika aktiviteter och kontexter (Rubin, 2021; Rubin och Ivarsson, 2020).

Det man måste komma ihåg är att förutsättningarna för språklig inläring ser annorlunda ut hos en elev med språkstörning jämfört med en jämnårig utan språkstörning (Lammertink m.fl. 2017). Om vi tar inläring av det skolspråkliga begreppet ”utvärdera” som exempel behöver en elev med språkstörning höra, läsa och själv använda ordet ännu fler gånger i fler olika sammanhang än en jämnårig innan det lärts in (Steele & Mills, 2011). Elever med språkstörning har också ofta ett ännu större behov av få explicita förklaringar av vad ord betyder; att endast se eller höra ordet i sitt sammanhang räcker inte alltid för förståelse och inläring. Att arbeta med djup begreppsförståelse i klassrummet där man utöver tydliga förklaringar, modellerande och egen användning av ordet också visar relationen till andra relaterade begrepp (orddelar som ”ut” och ”värde”, synonymer som ”granska” och ”analysera” och nyansskillnaderna däremellan) är gynnsamt för begreppsutvecklingen för elever både med och utan språkstörning (Spencer m.fl. 2017; Wright, Pring & Ebbels, 2018). Behovet av att använda visuellt stöd i arbetet med begrepp (det skrivna ordet, symboler, bilder) kan också vara ännu

större hos en elev med språkstörning än hos till exempel en flerspråkig elev med typisk språkutveckling. Även andra delar av språket i gymnasieskolan kan behöva stöttas och tränas på samma explicita sätt. Att prata ”om” språket och strategier för språkande, till exempel hur en viss texttyp ser ut, hur man använder lässtrategier eller hur man kan tänka när man planerar en muntlig framställning är viktiga metaspråkliga och metakognitiva diskussioner (Singer & Bashir, 1999; Partanen, 2019). Detta möjliggör och främjar inläring genom att utveckla elevernas förmåga till att använda både skolspråk och ämnesspråk.

Ytterligare ett sätt att öka den språkliga tillgängligheten är att anpassa presentationen av muntligt och skriftligt språkligt material utifrån teorin om att språkstörning beror på en mer *begränsad bearbetningsförmåga* (Leonard, 2014). Vi har alla en begränsning i hur många mentala operationer vi kan göra eller hantera samtidigt, vilket påverkar hur vi klarar av en given situation. Denna teori menar dock att personer med språkstörning har en större begränsning, som i sin tur orsakar svårigheter med språklig inläring och bearbetning.

Den begränsade bearbetningsförmågan kan vi konkretisera genom att beskriva den i termer av *utrymme*, *tid* och *energi* (Kail & Salthouse, 1994). Utrymme handlar om begränsningar i mängden samtidig information som kan bearbetas, tid om begränsningar i bearbetningshastighet, och energi om begränsad kraft att hålla fokus och bearbeta komplexa uppgifter. Utifrån denna kunskap kan en lärare modifiera hur muntligt och skriftligt material presenteras på ett sätt som underlättar språklig bearbetning. Vad som gör störst skillnad skiljer sig mellan olika ämnen, lärare, klassrum och elever. Här följer därför några olika exempel på modifieringar som kan främja språklig tillgänglighet (Hallin, 2019):

Utrymme

- Använd olika typer av visuella stöd. Talat språk är flyktigt, skrivet språk, bilder och symboler finns kvar. Låt tankekartor och diagram visa samband.
- Ge förförståelse för nytt innehåll. Gå igenom centrala begrepp. Koppla nytt innehåll till tidigare erfarenheter och befintlig kunskap
- Begränsa mängden information som kommer samtidigt. Bryt till exempel ner längre instruktioner i delar och längre texter i mindre stycken.
- Rensa omgivningen från annat som tar bearbetningsutrymme, sänk ljudnivån och minska distraktioner.

Tid

- Ge mer tid i kommunikation, både för förståelse och för tid att formulera sig. Anteckna på tavlan utan att prata samtidigt. Pausera och vänta in!

- Säg samma sak på olika sätt och betona viktig information – det ger både nödvändig repetition och tid för bearbetning.
- Ge mer tid för muntliga och skriftliga uppgifter.

Energi

- Differentiera och anpassa mängden material och uppgifter. Guida eleverna till central information vid behov. Kortfattade sammanfattningar underlättar.
- Texter ska gärna ha tydliga rubriker och underrubriker som guidar till innehållet och layoter ska bjuda in till läsning (se www.begripligtext.se).
- Öka förutsägbarheten: ha gärna samma grundläggande lektionsstruktur i samtliga ämnen, med en tydlig arbetsgång som till exempel introduktion, förväntningar, läraaktiviteter, utvärdering och avslut (Wallberg, 2019).
- Ge möjlighet till regelbundna (extra) pauser; det är tröttande att ständigt språka om man har språkstörning.

Språkstörning kan visa sig på olika sätt

I en språkligt tillgänglig lärmiljö kan konsekvenserna av språkstörning minskas genom att läraren är medveten om de språkliga förväntningarna som ställs i material, genomgångar och lektioner, modifierar presentationen av muntligt och skriftligt material utifrån ämne och uppgift, och har ett språkutvecklande arbetssätt. En medvetenhet om hur språklig sårbarhet vid språkstörning kan ta sig uttryck kan också vara en viktig pusselbit för att tidigare kunna sätta in insatser för att öka elevens delaktighet.

Språklig sårbarhet som en följd av språkstörning kan ta sig olika uttryck hos olika elever. Utan stöd har elever i gymnasieåldern ofta nedsatt läsförståelse och svårigheter att uttrycka sig grammatiskt korrekt i skrift. Språkstörning i sig leder dock inte till avkodningssvårigheter, vilket gör att många elever med endast språkstörning kan läsa (avkoda) med flyt. Många har begränsningar i ordförrådet, med ett mindre ordförråd, svårigheter att hitta rätt ord, särskilt under tidspress, svårt med ord som har flera betydelser eller svårt att uttala långa eller komplicerade ord. Sårbarheten kan också yttra sig som svårigheter att uttrycka tankar begripligt för omgivningen eller svårigheter med struktur och röd tråd i berättande och andra texter. Även icke-verbala signaler som tonfall och ansiktsuttryck kan vara svåra att tolka för en person med språkstörning. Det är också vanligt med svårigheter att förstå långa instruktioner, frågor, metaforer, vitsar och ironi utan stöd. I gymnasieskolan förväntas dessutom eleverna ha en större grad av självständighet, samtidigt som en språkstörning kan göra det mycket svårt att formulera vad man behöver hjälp med och själv säga till när det är något man har missat eller inte förstått, särskilt i den språkligt krävande kontexten som gymnasieskolan kan utgöra. Sammantaget kan detta leda till missförstånd och därmed ytterligare en sårbarhet som

innebär att det blir svårare att mötas och bygga goda relationer, om inte en medvetenhet finns kring både språkliga förväntningar och eventuella språkliga begränsningar.

Exemplen ovan handlar om språklig sårbarhet som på olika sätt syns i muntlig och skriftlig förståelse och uttrycksförmåga. Men i en miljö som inte är anpassad kan den språkliga sårbarheten ibland endast visa sig som koncentrationssvårigheter eller svårigheter att strukturera och planera, utåtagerande beteenden eller inåtvändhet, svårigheter med kamratrelationer eller avsaknad av egen motor (Curtis, Frey & Watson, 2018; Graham & Tancredi, 2019; Redmond, 2016). Skoltrötthet, utbrändhet eller en upplevelse av att ”glömma” allting kan också vara en följd av språkliga svårigheter i kombination med pedagogik och miljö som inte överbrygger gapet mellan förväntningar och förmåga. Hos dessa elever är alltså språkstörningen ännu mer ”dold”. Utöver att arbeta med lärmiljön med syfte att främja koncentration och motivation kan det därför vara relevant att fundera kring om elever i denna typ av sårbarhet också kan behöva ökad språklig tillgänglighet som tidigare beskrivits.

För att förebygga att elever med språkstörning hamnar i sårbarhet bör alla vuxna i skolan samarbeta kring eleverna och kring den pedagogiska miljön: elevhälsa och ämneslärare och även modersmålslärare och studiehandledare om aktuellt. Ett ömsesidigt pågående samarbete mellan lärare och elevhälsa i syfte att öka den språkliga tillgängligheten är viktigt, i synnerhet om det finns elever som visar tecken på att vara i språklig sårbarhet. Forskning visar också att det är svårt för både föräldrar och lärare att upptäcka språkstörning, särskilt hos elever som kan avkoda text flytande (Adlof & Hogan, 2019). Detta gör att det förebyggande arbetet med språklig tillgänglighet blir extra viktigt, och att det inte får vara beroende av att det finns elever i klassrummet som har konstaterad språkstörning. Det är också viktigt att en eventuell språkstörningsdiagnos inte sänker förväntningarna på en elev, utan att varje elev kontinuerligt får det stöd hen behöver för att möta förväntningarna och utvecklas vidare. Involvera eleverna själva i detta arbete: det är inte säkert att den språkliga sårbarheten som syns utåt är det som eleven själv upplever som mest hindrande. Både en kartläggning av undervisning och lärmiljö, där eleven görs delaktig, och en logoped-utredning av en elevs språk- läs- och skrivförmåga kan stötta i planeringen för ökad språklig tillgänglighet och hjälpa eleven att förstå sig själv bättre (Graham & Tancredi, 2019).

Samförekomst

Språkstörning förekommer ofta tillsammans med andra funktionsnedsättningar, till exempel adhd och dyslexi, och denna samförekomst tenderar att öka över tid (Gillberg 2010). En rapport från Specialpedagogiska skolmyndigheten (Andersson, Fröding & Lundgren, 2018) drog även slutsatsen att språkstörning lätt ”drunknar” i relation till

andra, mer välkända funktionsnedsättningar. I gymnasieskolan är det därför viktigt att sträva mot en tillgänglighet utifrån flera aspekter eftersom olika delar av lärmiljön kan hindra en och samma elevs delaktighet och inläring. Till exempel är stora avkodningssvårigheter/dyslexi den typ av lässvårighet som är mest ”synlig”, och i skolan idag finns goda möjligheter att få skriftliga material upplästa, vilket kan kompensera för avkodningssvårigheterna hos en elev med dyslexi. Har en elev både dyslexi och språkstörning hjälper dock sällan uppläst material hela vägen, eftersom språket i texten är lika komplext oavsett om man läser själv eller om man lyssnar. Det kan alltså vara språkliga krav, krav på att snabbt kunna avkoda text och/eller koncentrationskrav som stjälper läsförståelsen, eller krav på att formulera sig språkligt, stora stavningssvårigheter och/eller förväntningar på självständig planeringsförmåga och strategier som gör att det blir svårt att skriva en uppsats. Såväl kartläggningar som insatser måste alltså sträva mot att förebygga och överbrygga dessa olika anledningar till sårbarhet i en språktung skolmiljö.

Även vid autism tycks språkstörning vara relativt vanligt (Kjellmer m.fl. 2018), men eftersom autism i sig påverkar språk och kommunikation är det inte alltid motiverat att ställa båda diagnoserna. Många med endast språkstörning kan också ha begränsningar i exekutiva funktioner, där till exempel planeringsförmåga och arbetsminne ingår, utan att uppfylla kriterier för adhd (Redmond, 2016).

Flerspråkiga elever

För alla elever som kommer till en ny språkmiljö i skolåldern tar det lång tid att lära sig skolspråk och ämnesspråk. Möter man det nya språket vid tolv års ålder eller senare kan det ta upp till åtta år att behärska skolspråket (Collier & Thomas, 1989), och självklart påverkar även undervisningens kvalitet, exponering för det nya språket (det vill säga hur mycket tid man ägnar sig åt att lyssna, läsa och använda det nya språket), tidigare erfarenheter och motivation. Att vara flerspråkig från födseln eller tidiga barnaår eller att lägga till ytterligare språk i skolåldern ökar inte risken för språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl., 2020). Språkstörning påverkar dock självklart inläringen av ytterligare språk utöver ett eller flera modersmål: den språkliga grund man har är mindre stabil, och all språkinläring tar längre tid och mer kraft. Forskning visar också att hos flerspråkiga barn och ungdomar finns det en risk både för underidentifiering, där språkliga svårigheter bortförklaras med flerspråkighet, och överidentifiering, där språkliga svårigheter på grund av flerspråkighet och/eller bristande exponering av något av ens språk tolkas som språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl., 2020).

En språkstörning påverkar inläringen och användningen av samtliga språk en person pratar. Svårigheterna behöver dock inte se ut på samma sätt på de olika språken eftersom olika språk medför olika sorters utmaningar (Salameh, 2018). Hur mycket

exponering en person har fått på respektive språk är central information, eftersom de språkliga svårigheterna vid språkstörning inte får bero på enbart bristande exponering. För att avgöra om en långsam språkutveckling på svenska jämfört med jämnåriga handlar om språkstörning hos en flerspråkig elev behöver alltså mycket information samlas in i samarbete med elevhälsan, och här kan också modersmåls lärare och studiehandledare vara centrala för att få en bild av elevens hela språkliga förmåga. Att stärka modersmålet är alltid en viktig insats för flerspråkiga elever, även för elever med språkstörning (Scharff Rothfeldt m.fl., 2020).

Avslutande ord

Både erfarenhet och forskning visar att anpassningar och stöttningar för att underlätta bearbetningen av muntlig och skriftlig information tillsammans med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i klassrummet kan göra stor skillnad för elever med språkstörning (Starling m.fl. 2012). Om inte pedagogiken och lärmiljön överbrygger gapet mellan de språkliga förutsättningarna och de språkliga förväntningarna riskerar språkstörning att medföra stora negativa konsekvenser för både inläring, relationsskapande och identitetsskapande. Att arbeta förebyggande med språklig tillgänglighet och använda sig av ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen blir särskilt viktigt med tanke på att språkstörning är en vanlig men ofta dold funktionsnedsättning i gymnasieåldern. Det förebyggande arbetet underlättar dessutom för den stora och heterogena grupp med elever som annars riskerar att hamna i språklig sårbarhet. Ökad språklig tillgänglighet gynnar till exempel nyanlända elever som ännu inte haft möjlighet att utveckla sin kunskap i svenska, elever som kommer från grundskolan med liten läserfarenhet samt en- och flerspråkiga elever med oupptäckt, misstänkt eller konstaterad språkstörning.

Referenser

Adlof, S. M., & Hogan, T. P. (2019). If we don't look, we won't see: Measuring language development to inform literacy instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 210-217.

Andersson, E., Fröding, K. & Ludgren, M. (2018). "Vi behöver öka kunskapen kring språkstörning" – en nationell kartläggning om skolors behov av stöd i arbetet med att möta elever med språkstörning. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the Catalise Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(7), e0158753.

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the Catalise-consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 58(10), 1068-1080.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Bruce, B. (Red.). (2020). *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning*. Studentlitteratur.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (1989). How quickly can immigrants become proficient in school English. *Journal of educational issues of language minority students*, 5(1), 26-38.
- Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H., & Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2), e2017355.
- Gillberg, C. (2010). The ESSENCE in child psychiatry: Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. *Research in Developmental Disabilities*, 31(6), 1543-1551.
- Graham, L. J., & Tancredi, H. (2019). In search of a middle ground: the dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 287-300.
- Hallin, A. E. (2019). *Förstå och arbeta med språkstörning*. Natur & Kultur.
- Hammar, L. (2016). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. Specialpedagogiska myndigheten.
- Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta psychologica*, 86(2-3), 199-225.
- Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4- to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 2415-2427.
- Lammertink, I., Boersma, P., Wijnen, F., & Rispen, J. (2017). Statistical Learning in Specific Language Impairment: A Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 3474-3486.

Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge, Mass: MIT press.

Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (4th ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

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.

Partanen, P. (2019). *Att utveckla förmågor på vetenskaplig grund i skolan*. Skolutvecklarna Sverige.

Redmond, S. M. (2016). Language Impairment in the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 133-142.

Rubin, M. (2021) Språklig tillgänglighet. Modul: Strategier för undervisning och lärande.

Del 2. www.larportalen.skolverket.se

Rubin, M. & Ivarsson, U. (2020). Språklig och pedagogisk sårbarhet i en flerspråkig skola. I Bruce, B. (Red.) *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 107-126). Studentlitteratur.

Salameh, EK. (2018) Bedömning av flerspråkiga barn med språkstörning. I Salameh, E. K. & Nettelbladt, U. (Red.) *Flerspråkighet – utveckling och svårigheter. Språkutveckling och språkstörning hos barn, Del 3* (s. 163-215). Studentlitteratur

Scharff Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., Salameh, E. K., Smolander, S., ... & Thordardottir, E. (2020). *Common Questions by Speech and Language Therapists/Speech-Language Pathologists about Bilingual/Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers*. International Association of Communication Sciences and Disorders. <https://ialpasoc.info/committees/multilingual-and-multicultural-affairs-committee/>

Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What are executive functions and self-regulation and what do they have to do with language-learning disorders?. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30(3), 265-273.

Spencer, S., Clegg, J., Lowe, H., & Stackhouse, J. (2017). Increasing adolescents' depth of understanding of cross-curriculum words: an intervention study. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 652-668.

Starling, J., Munro, N., Togher, L., & Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: A randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(4), 474-495.

Steele, S. C., & Mills, M. T. (2011). Vocabulary intervention for school-age children with language impairment: A review of evidence and good practice. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(3), 354-370.

Wallberg, H. (2019). *Lektionsdesign - en handbok*. Gothia utbildning.

Wright, L., Pring, T., & Ebbels, S. (2018). Effectiveness of vocabulary intervention for older children with (developmental) language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 53(3), 480-494.