

Norsk tidsskrift
for logopedi

Mars 2017
Årgang 63

Logo PEDEN 117



ARTIKLER OG ANDRE BIDRAG

Norsk tidsskrift for logopedi ønsker å presentere artikler og debattinnlegg som er relatert til det logopediske fagfeltet. Tidsskriftet fungerer som meldingsblad for alle medlemmer av Norsk Logopedlag, og for å kunne presentere bredden i feltet er vi avhengig av bidrag fra medlemmene. Vi er åpne for ulike faglige standpunkt. Meningsytningene som kommer frem i de ulike innleggene står dermed for forfatterens egen regning – og deles ikke automatisk av redaksjonen. Videre er bidragsytere ansvarlig for innholdet i deres bidrag. Redaksjonen forbeholder seg retten til å bestemme utgivelsesdato for innlevert manuskript. Hvert nummer vil bli publisert på Norsk logopedlags internett-side.

Redaksjonen er svært glad for at du vil skrive i Norsk tidsskrift for logopedi. Hvis du følger noen praktiske og tekniske råd, sparer du redaksjonen for mye arbeid.

PRAKTISKE OG TEKNISKE RÅD

- 1) Artikkelen skrives i Word eller Open Office.
- 2) Artikkelen innledes med hovedoverskrift. I tillegg til hovedoverskriften kan det brukes overskrifter på to nivå. Artikkelens overskrifter skal ikke være nummererte.
- 3) Artikkelen skal ha en appetittvekker på ca. 50-70 ord.
- 4) All litteratur som er brukt i artikkelen skal oppføres som kilde. Kildeliste settes i alfabetisk orden avslutningsvis i artikkelen
- 5) Lengden på artikkelen bør ikke overstige ca. 4200 ord.
- 6) Ikke bruk bindestrek ved orddeling på slutten av en linje. Linjelengden i tidsskriftet er ikke det samme som i ditt dokument.
- 7) Avsnitt markeres med dobbelt linjeskift uten innrykk. Bruk linjeskift kun ved markering av avsnitt.
- 8) Artikkelen skal ha en presentasjon av forfatter, med bilde, faglig bakgrunn, nåværende arbeidssted og e-postadresse. Den skal være på ca. 20-50 ord.
- 9) Bilder og logoer lagres i JPG, TIFF eller EPS i så stor oppløsning som mulig.
- 10) Alt sendes til redaktør på e-post jannicke.karlsen@isp.uio.no Ett eksemplar av bladet sendes forfatteren(e) etter publisering. Adressen bladet/bladene skal sendes til må derfor oppgis.

FORSKNINGSARTIKLER

Norsk tidsskrift for logopedi er anerkjent som et vitenskapelig tidsskrift. Dette innebærer at redaksjonen har et system for fagfellevurdering av forskningsartikler. Vi publiserer forskningsartikler av relevans for det logopediske fagfeltet. Artiklene kan være empiriske artikler, litteraturstudier, teoretiske artikler, metodeartikler eller kassustudier. En fagfelleordning krever tid og innsats, og det forutsettes derfor at manuskriptet ikke er innsendt til, og vurderes av, andre tidsskrifter samtidig. Artikler som publiseres i Norsk tidsskrift for logopedi vil bli gjort tilgjengelig på Norsk logopedlags hjemmesider og på Utdanningsnytt.no. Se Norsk logopedlags internett-side for forfatterveiledning for forskningsartikler <http://norsklogopedlag.no/>

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

- 1. februar, utgis 1. mars
- 1. mai, utgis 1. juni
- 1. september, utgis 1. oktober
- 1. november, utgis 1. desember

ANNONSEPRISER PR. 01.01.2017

- 1/1 (175 mm b x 221 mm h) side - kr. 3.500,-
 - 1/2 (175 mm b x 109 mm h) side - kr. 2.300,-
 - 1/4 (175 mm b x 53 mm h - 86 mm b x 109 mm h) side - kr. 1.700,-
- 10 % rabatt for fire annonser på rad som bestilles samtidig.
Annonser fra regionslag i NLL er gratis.

Grafisk formgiver kan være behjelpelig med utforming av annonsens utseende (faktureres separat).
Annonsekontakt: ingvildroste@hotmail.com



STYRET I NLL

Leder Solveig Skrolsvik
nll.norsklogopedlag@gmail.com
Tlf.: 909 44 370

Nestleder Katrine Kvisgaard
nll.norsklogopedlag@gmail.com

Kasserer Marianna Juujärvi
kassererNLL@gmail.com
Tlf.: 993 60 864

Sekretær Anne Katherine
Hvistendahl
nll.sekretar@gmail.com

Styremedlem Signhild Skogdal
signhild.skogdal@uin.no
Tlf.: 928 67 932

Nettansvarlig Helmine Bratfoss
helmineb.nll@gmail.com
Tlf.: 934 99 535

Varamedlem Inge Andersen
inge.andersen@oksnes.kommune.no

Varamedlem Elisabeth
Jørgensen
elisabeth.jorgensen.nll@gmail.com

YRKESETISK RÅD

Leder Trine Lise Dahl
nll.yrkesetisk@gmail.com
Tlf.: 995 42 063
Medl. Helge Andersen
Medl. Ingrid Steineger Dahl
Varamedl. Erik Reichmann

FAGUTVALGET

Leder Monica Knoph
monica.knoph@iln.uio.no
Tlf.: 22 85 80 78
Medl. Anne Lise Rygvold
Medl. Stian Barbo Varland
Varamedl. Linn Stokke
Guttormsen

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

Red. Jannicke Karlsen
Medl. Jannicke Vøyne
Medl. Ingvild Røste
Medl. Julie Wilsgård Olsen

SALGSREPRESENTANT

Monica Nakling
mnakling@online.no
Tlf.: 55 27 05 10 / 474 48 601

ARKIVAR

Styret i NLL er ansvarlig for arkivet.
nll.norsklogopedlag@mail.com

UTVALG FOR PRIVAT PRAKSIS

Leder Ole Petter Andersen
opa@halden.net
Tlf.: 918 87 572
Medlem Gøril Hallangen
Medlem Sine Brubak
Varamedlem Malin Ude von Schantz

VALGKOMITÉ

Leder Gunder Eliassen
Medl. Brit Karin Sørland
Medl. Brit Hauglund
Varamedl. Berit Småbakk

LEDERE I REGIONSLAG

Bu-Te-Ve Siri Sandland
siri.buteve@gmail.com
Tlf.: 402 10 505

Akershus Brit Hauglund
brit.hauglund@online.no
Tlf.: 408 82 802

Oslo Mona Aashamar
leder.oslo.logopedlag@gmail.com

Møre og Romsdal
Bjarte Høydal
logopedlaget@gmail.com
Tlf.: 950 62 464

Agder
Liv Therese Norberg Haga
agderlogopedlag@gmail.com

Hedmark og Oppland
Hege Myhre Johnsrud
hege.myhre.johnsrud@lillehammer.kommune.no

Nordland Gunder Eliassen
gundereliasen@gmail.com

Troms og Finnmark
Berit Småbakk
beritsma@online.no
Tlf.: 911 82 401

Østfold
Veronika Trenum Berg
ostfold.logopedlag@gmail.com

Rogaland Sissel Galåen
sigala@online.no
Tlf.: 911 89 984

Trøndelag Trine Lise Dahl
trinelised@gmail.com
Tlf.: 995 42 063

Hordaland og Sogn og Fjordane
Kjersti J. Solheim
kjersti.solheim@fjell.kommune.no

Norsk tidsskrift for logopedi. Fagblad for medlemmer av Norsk Logopedlag. Tidsskriftet har fire utgivelser pr. år, og sendes til alle medlemmer av Norsk Logopedlag. Bladet er godkjent som vitenskapelig tidsskrift.

Redaktør: Jannicke Karlsen – Tlf. 22 85 81 32 / 944 37 191 – jannicke.karlsen@isp.uio.no
Redaksjonsmedlem: Jannicke Vøyne – Tlf. 995 77 269 – j-voyne@online.no
Redaksjonsmedlem: Ingvild Røste – Tlf. 480 57 974 – ingvildroste@hotmail.com
Redaksjonsmedlem: Julie Wilsgård Olsen – Tlf. 988 12 682 – julie.olsen@ude.oslo.kommune.no

Norsk Logopedlags web-side: www.norsklogopedlag.no
Nettansvarlig: Helmine Bratfoss – Tlf. 934 99 535 – helmineb.nll@gmail.com

Grafisk formgiver/Trykk: Lura Trykkeri AS
Forside: Harry Welten **Forsidefoto:** Ketil Born/Samfoto
ISSN: 0332-7256

Kjære leser,

Som logopeder ønsker vi å gi pasienter og brukere den behandling eller det opplegget som med størst sannsynlighet vil gi ønsket effekt. For å kunne gjøre det må vi holde oss oppdaterte på forskning og hvilke tiltak som har best evidens. Det er imidlertid ikke alltid like lett å finne relevant informasjon om forskningsbasert kunnskap. Det Svenska Logopedförbundet har laget en oversikt over sider med internasjonale retningslinjer og oversikter for forskningsresultater og evidensbasert praksis. Denne oversikten kan dere finne på hjemmesiden til det Svenska Logopedförbundet http://www.srat.se/Logopederna/Logopedyrket/Dokumentsida_FS/.

En annen god mulighet til å holde seg faglig oppdatert er på NLLs vinterkurs som arrangeres den 9.–11. mars i Oslo. Programmet dekker de fleste logopediske områder (stemme, taleflyt, språk og lesing) i tillegg til det mer overordnede temaet barnesamtalen.

Min energiske, positive og dyktige kollega og veileder gjennom doktorgradsarbeidet, Sol Lyster, går av med pensjon i år. Som det fremkommer av intervjuet med henne i dette nummeret av tidsskriftet, har hun bred erfaring fra praksis, samt mange år som forsker bak seg. I dette nummeret har vi derfor ønsket å ha litt ekstra fokus på det området som hun har vært spesielt opptatt av, nemlig morfologi og vokabular, og betydningen det har for barns videre språk- og leseutvikling.

Vi har to spennende artikler om ordforråd i denne utgaven; en artikkel om betydningen av morfologisk kunnskap for senere leseforståelse, som er skrevet av Sol, og en kunnskapsoppsummering om ordforrådsarbeid for barn med Down Syndrom.



Jannicke Karlsen



Julie W. Olsen



Jannicke Vøyne



Ingvild Røste

Videre presenterer vi et innlegg om dynamisk kartlegging av ordforråd fra en svensk blogg som logopedisk tips. I tillegg til våre faste bidrag har vi blant annet også referater fra lokallag, fra dysfaginettsamlingen og Utdanningskonferansen, samt et innlegg om yrkesetikk og studentmedlemmer i NLL.

Til sist: husk logopediens dag den 6. mars! Temaet er dysfagi. På denne dagen oppmuntres alle logopeder til å gjøre noe ekstra for å synliggjøre profesjonen, samt hvorfor og hvordan logopeder jobber. Synliggjør gjerne markeringen på facebook (#NLL #logopediens dag).

God lesing!

Hilsen Jannicke Karlsen

Nytt år betyr nye tillitsvalgte i vår organisasjon. Regionslagene skal ha avholdt sine årsmøter innen januar. Styret ønsker å takke alle avgåtte tillitsvalgte for den jobben dere har gjort for NLL i løpet av det året som er gått. Uten utallige frivillige timer fra våre tillitsvalgte, ville grunnlaget for vårt organisasjonsarbeid ikke være tilstede. Vi vil også ønske nye tillitsvalgte lykke til med det videre arbeidet for NLL.

NLLs Utdanningskonferanse 2017 ble arrangert i januar. Det kom deltakere fra alle utdanningsinstitusjonene som tilbyr logopedutdanning fra høsten 2017. Kunnskapsdepartementet, Helsedirektoratet og Samarbeid-, Arbeidsdeling- og Konsentrasjon-samarbeidet (SAK-samarbeidet) var også tilstede på konferansen. Temaene i år var orientering om autorisasjonsprosessen, fremtidig logopedutdanning og praksis i logopedutdanningen. NLL opplevde Utdanningskonferansen som nyttig, og det kom gode tilbakemeldinger fra deltakerne.

Styret hadde i starten av februar en styremøtehelg hvor vi, foruten ordinært styrearbeid, jobbet praktisk med å videreføre arbeidet med hjemmesiden vår. Hjemmesiden var operativ til LM2016, men vi oppdager stadig noe som bør endres, tas bort eller legges til. Vi oppfordrer våre medlemmer til å følge med på de nyhetene som blir lagt ut på hjemmesiden vår.

Jevnlig opplever styrets medlemmer å få henvendelser fra våre medlemmer eller andre, med spørsmål som de ønsker svar på. Det er ikke alltid lett å svare umiddelbart, fordi alle styrets medlemmer er i ordinære jobber. Vi ber om forståelse for at det noen ganger tar tid før vi svarer på disse henvendelsene, men vi gjør vårt beste for å svare alle så snart vi har mulighet til det.

Fra 1. januar 2017 har det kommet endringer i saksbehandlingsrutiner hos Helfo. Styret har fått mange henvendelser i den forbindelse. Vi har en dialog med Helfo og Helsedirektoratet om spørsmål knyttet til nye rutiner. Det blir fortløpende lagt ut informasjon fra Helfo på vår hjemmeside.

Fredag 5. mai arrangeres konferanse for privatpraktiserende logopeder. På denne konferansen vil Helfo være tilstede med representanter. Vi oppfordrer alle som jobber som privatpraktiserende logopeder om å melde seg på denne konferansen.

På landsmøte 2016 ble det vedtatt at NLLs historie, og da med særlig vekt på fagets historie, skulle skrives. Det ble sendt ut en forespørsel etter forslag på navn fra Høstkonferansen, om å delta i dette arbeidet. Sammen med en representant fra styret, vil denne gruppa sette i gang arbeidet. Skriftet skal være ferdig til NLLs 75-års jubileum i 2023.

Vi vil komme tilbake med en presentasjon av denne gruppa seinere.

Autorisasjonssaken var en stor sak for NLL i 2016. Selv om søknad om autorisasjon er sendt Helsedirektoratet, er ikke NLLs arbeid over. Det blir lagt ned et betydelig arbeid for å jobbe mot politikere og myndigheter. I den forbindelse er det viktig å delta på ulike arenaer for å forsøke å fremme vår sak. En representant fra NLL var tilstede på årets Hjernekonferanse, hvor Statusrapport om hjernehelse ble lagt fram. NLL har deltatt i referansegruppa for dette arbeidet.

Vinterkonferansen 2017 blir arrangert 9.–11. mars. Fagutvalget har gjort en god jobb med å arrangere en konferanse som gir faglig påfyll og muligheter til å møte logopedkollegaer. Vi håper mange vil delta på dette arrangementet, og det er ennå ikke for seint å melde seg på.

I etterkant av Vinterkonferansen arrangerer NLL sin Mellomårskonferanse 2017. Deltakere på Mellomårskonferansen er representanter fra de enkelte regionslag, representanter fra utvalg, råd, valgkomité og salgsrepresentanten. Foruten ordinære saker, skal vi i forlengelse av utdanningskonferansen diskutere logopedutdanningen, praksis i logopedutdanningen og fordeling av refusjon mellom de ulike regionslagene.

Utdanningskonferansen 2017 diskuterte framtidig logopedutdanning. NLL har tidligere bestemt at vi ønsker en 5-årig utdanning for logopeder, men vi har ikke tatt stilling til hva vi legger i en slik utdanning.



Solveig Skrolsvik

Leder



NORSK
LOGOPEDLAG

nll.norsklogopedlag@gmail.com

I løpet av konferansen vil vi diskutere mulige modeller. Konferansen skal også diskutere praksis i logoped-utdanning. En gruppe nedsatt av Utdanningskonferansen vil så arbeide videre med dette mot neste års Utdanningskonferanse.

Mandag 6. mars markeres logopediens dag i hele Europa. I år er temaet Dysfagi. Både på NLLs facebook-side og hjemmeside, vil det bli lagt ut informasjon om dysfagi. Materiellet er utarbeidet i en arbeidsgruppe i CPLOL. En av våre delegater, Katrine Kvisgaard, har sammen med Maribeth Caya Rivelrud fra Sunnaas Sykehus, laget en film om temaet. Filmen, sammen med annet materiell, vil bli lagt ut på NLLs facebookside og hjemmeside. Vi oppfordrer alle våre regionslag til å markere dagen.

Nytt år betyr også ny faktura fra NLL. Hvert år opplever vi at mange av våre medlemmer har glemt å oppdatere

status, som for eksempel fra student til hovedmedlem eller endret adresse. Dette fører til betydelig merarbeid for vår kasserer. Vi oppfordrer våre medlemmer til å gå inn på «Min side», som ligger på NLLs hjemmeside. Der er det mulig å oppdatere opplysninger. I den forbindelse vil også tillate oss å minne om at e-postadressen er ønskelig å ha.



Styret ønsker alle NLLs medlemmer en riktig god vår!

Solveig Skrolsvik, leder NLL

NORSK LOGOPEDLAGS SMÅSKRIFTSERIE

Bestilling på Internett: www.norsklogopedlag.no



Utgivelser:

- Nr. 1 Stemme og stemmevansker hos voksne
- Nr. 2 Kommunikasjonsvansker ved høresidige hjerneskader
- Nr. 3 Svelgevansker hos voksne
- Nr. 4 Forebygging av barneheshet
- Nr. 5 Dysleksi
- Nr. 6 Stammer og andre taleflyt-vansker hos barn

- Nr. 7 Språkvansker hos minoritetsspråklige barn, unge og voksne
- Nr. 8 Leppe-kjeve-ganespalte
- Nr. 9 Løpsk tale
- Nr. 10 Funksjonell kommunikasjon og afasi
- Nr. 11 Barns tidlige lydutvikling
- Nr. 12 Lær barnet å lytte

VOKABULAR-STIMULERINGSTILTAK FOR BARN MED DOWN SYNDROM: HVA SIER FORSKNINGEN?

Vokabular synes å være av avgjørende betydning for hvordan barn med Down syndrom utvikler seg og fungerer innenfor en rekke områder, som f.eks. språk- og leseferdigheter, sosial fungering samt kvaliteten på inkluderingen i skolen. Forskning avdekker samtidig at det er få intervensjoner utviklet med tanke på stimulering av vokabular hos denne elevgruppen til tross for betydelige utfordringer knyttet til vokabulartilegnelse. Denne artikkelen gir en kort gjennomgang av vokabularutviklingen til barn med Down syndrom og hvorfor vokabularstimulering er spesielt viktig for dem. Videre beskrives sentrale faktorer som kan påvirke vokabularutviklingen og til sist følger en oversikt over relevante forskningsbaserte tiltak.

Down syndrom er den vanligste genetiske enkeltårsaken til utviklingshemming, og er som oftest forårsaket av et ekstra kromosom 21. Funksjonsnivået til barn med Down syndrom varierer, men de fleste har en forsinket og/eller avvikende kommunikativ og språklig utvikling sammenlignet med jevnaldrende barn. Utviklingsprofilen deres viser imidlertid relative styrker og svakheter. Dette innebærer større utfordringer innenfor noen kommunikative og språklige utviklingsområder enn andre. Å ta utgangspunkt i kunnskapen om deres spesifikke utviklingsprofil i tilretteleggingen av tiltak blir derfor

avgjørende for at barna skal kunne oppnå et optimalt læringsutbytte.

Med utgangspunkt i forskningslitteraturen kan det generelt sies at barn med Down syndrom sin evne til å forstå språk ofte er bedre utviklet enn evnen til selv å uttrykke seg, og vokabular (ord barnet kjenner til) er som regel en relativ styrke mens grammatikk synes å være spesielt vanskelig (Chapman, Seung, Schwartz, & Bird, 1998, Laws & Bishop, 2003; Næss, Lyster, Hulme, & Melby-Lervåg, 2011). På mange måter likner språkutviklingsprofilen deres på det som i litteraturen har blitt omtalt som

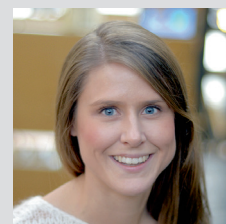
spesifikke språkvansker (Laws & Bishop, 2003; Næss m.fl. 2011).



Kari-Anne B. Næss,
Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo, førsteamanuensis
og prosjektleder i DSL+-prosjektet



Liv Inger Engevik,
Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo, postdoktor i
DSL+-prosjektet



Silje Hokstad,
Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo, masterstudent og
forskningsassistent i DSL+-prosjektet



Anne Grethe Mjøberg,
Institutt for pedagogikk, Høgskolen i
Sørøst-Norge, høskolelektor og
prosjektmedarbeider i DSL+-
prosjektet

Tidligere studier har vist høy stabilitet i språklige ferdigheter over tid hos barn med Down syndrom, noe som innebærer at den innbyrdes rangeringen mellom barna så å si er konstant over år; de som for eksempel har svakt vokabular i førsteklasse har forholdsmessig tilsvarende svakt vokabular oppover i klassetrinnene sammenliknet med jevnaldrende elever med samme diagnose (Næss, Lervåg, Lyster, & Hulme, 2015). Vokabularferdighet hos elever med Down syndrom på småskoletrinnet synes å samvarierte med:

- Øvrig språklig utvikling inkludert grammatikk (Næss m.fl., 2015)
- Tilegnelse av leseferdighet (Næss & Smith, under review)
- Sosial kompetanse og sosiale utfordringer (Næss, Nygård, Ostad, Dolva & Lyster, 2016)
- Lærernes vurdering av kvaliteten på inkluderingen i skolen (Engevik, Næss, & Berntsen, 2016).

Selv om vokabularet, som tidligere nevnt, generelt synes å være en *relativ styrke* hos barn med Down syndrom, viser en rekke studier at barna har vansker også med tanke på utvikling av leksikon (f.eks. Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001). Det er videre klare holdepunkter fra forskning som viser at sider av vokabularferdigheten vanligvis er svakere enn forventet sammenliknet med barnas egne nonverbale ferdigheter (Laws, Briscoe, Ang, Brown, Hermena, & Kapikan, 2015). Spesielt synes situasjoner som krever en dypere og mer inngående vokabularferdighet å være utfordrende, dette kan f.eks. gjelde det å fortelle om opplevelser, forklare hendelser, gi uttrykk for ønsker, behov og følelser samt å forstå og bruke ord i ulike kontekster og sammenhenger. Slike utfordringer kombinert med den kunnskapen vi har om vokabularets betydning for andre utviklingsområder understreker viktigheten av å stimulere ulike sider av vokabularferdigheten for å optimalisere barn med Down syndrom sin fungering og utvikling over tid. Hovedhensikten med denne artikkelen er å presentere forskningsbasert kunnskap som er av sentral betydning ved planlegging av vokabularintervensjoner for barn med Down syndrom.

VOKABULARFERDIGHET – MER ENN FORSTÅELSE AV ENKELTORD

Vokabular kan deles i bredde- og dybdevokabular. Breddevokabular er det samme som vokabularstørrelse

og handler om antall ord barnet kjenner. Dybdevokabular omhandler kvaliteten på ordkunnskapen og dermed hvor godt barnet kjenner hvert enkelt ord. Dette omfatter blant annet evnen til å definere ord og det å ha kunnskap om hvordan ord kan kategoriseres og/eller relateres til andre ord inkludert semantiske assosiasjoner (assosiasjoner knyttet til et ords betydning), synonymer og antonymer, under- og/eller overbegrep samt kunnskap om hvordan et ord kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger (Laws, m.fl., 2015; Schmitt, 2014).

Vokabular kan stimuleres og læres. I tillegg til direkte input, får barnet først og fremst kjennskap til nye ord gjennom kommunikasjon, dagligdagse erfaringer og opplevelser. De får tilgang til ordene blant annet gjennom ulike medier og gjennom å lytte aktivt til andre. Lytteerfaringen anses å være et grunnlag og en forutsetning før man selv kan bruke ordene. Det er derfor naturlig at alle barn forstår flere ord enn det de selv er i stand til å uttrykke, og dette gjelder som nevnt også for barn med Down syndrom (Laws m.fl., 2015). Vokabularutviklingen skjer gradvis langs et kontinuum fra manglende forståelse/første møte med et ord til en raffinert ordforståelse som innebærer nyansert kunnskap om det aktuelle ordet. På vei mot denne raffinerte ordforståelsen utvikles gradvis dybdevokabularet. Dyp kunnskap om ord er gjerne et resultat av å kjenne flere ord og det er derfor en nær sammenheng mellom bredde- og dybdevokabular (Vermeer, 2001). Det å øke breddevokabularet muliggjør gradvis både en mer overordnet og helhetlig ordkunnskap og en mer detaljert og nyansert kunnskap om det aktuelle ordet. Å øke breddevokabularet vil således også kunne påvirke utviklingen av dybdevokabularet og vice versa. Det antas at etter hvert som barnet tilegner seg mer detaljert semantisk kunnskap oppnås raskere og mer effektiv prosessering (informasjonsbearbeiding) som igjen øker minnet for ord (Laws m.fl., 2015). Utviklingen av dybdevokabularet antas videre å være spesielt sentralt for å kunne generalisere ordlæringen slik at barnet forstår og kan bruke et ord i ulike kontekster også utenfor undervisnings-situasjonen.

Ords betydning kan avhenge av hvilken form og/eller sammenheng ordet opptrer i. Vokabularferdighet avhenger derfor i tillegg til semantiske ferdigheter også av kunnskap om ordets form (fonologi, morfologi/

bøyningsformer og syntaks/setningsoppbygging). Perfetti (2007) hevder at først når ordets mening og form er godt representert i minnet vil prosesseringen fungere optimalt. I tillegg til innhold og form er også kunnskap om hvordan ord brukes i ulike kontekster og det å kunne tilpasse vokabular til den aktuelle setningen eller til hvem man snakker med viktig for å kunne avgrense et ords betydning. På denne måten innebærer utviklingen av vokabular langt mer enn forståelse og/eller bruk av enkeltord isolert.

VOKABULARUTVIKLING HOS BARN MED DOWN SYNDROM

Barn med Down syndrom har ofte tilsvarende ordforståelse som barn med samme nonverbale mentale alder. Deres evne til å uttrykke ord karakteriseres imidlertid vanligvis som svakere enn deres ordforståelse. I gjennomsnitt begynner barn med Down syndrom å produsere sine første ord når de er ca. 1 år og 9 måneder gamle (Stoel-Gammon, 2001), men det er store variasjoner og noen begynner ikke å snakke før nærmere 4-5 års alder (Gillham, 1990; Berglund m.fl. 2001). Et fåtall av barn med Down syndrom har ikke utviklet talespråk ved skolestart. Dersom barnet ikke utvikler talespråk i løpet av det første skoleåret er det viktig å utelukke at det ikke dreier seg om dobbeltdiagnosen Down syndrom og autisme (det er ingen grunn til å trekke en slik umiddelbar slutning, men det er allikevel viktig å utelukke dette da barn med en slik dobbeltdiagnose har behov for andre intervensjonstiltak enn barn som kun har diagnosen Down syndrom (Kroeger & Nilsson, 2006)). Breddevokabularet hos barn med Down syndrom øker vanligvis med alderen, men i et saktere tempo enn hos typisk utviklede barn (Næss, 2012). I likhet med typisk utviklede barn kan barn med Down syndrom ha en vokabularspurt (Roberts, Price, Barnes, m.fl., 2007; Te Kaat-van den Os, Volman, Jongmans, & Lauteslager, 2016), men den inntreffer gjerne på et senere tidspunkt. Mens typisk utviklede barn kan ha nådd en milepæl på 50 ord ved 18 måneders alder (Institutt for lingvistik og nordiske studier, 2012) når barn med Down syndrom den samme milepælen som regel vesentlig senere. I følge Berglund m.fl. (2001) har ca. 25 % nådd den samme 50 ord milepælen ved 3 års alder, 50 % ved 4 års alder og 73 % ved 5 års alder. Det hevdes også at barn med Down syndrom først vil begynne å kombinere ord til to-ords ytringer når de har en vokabularbredde på ca.

100 ord (Lewis, 2003), mens typisk utviklede barn vanligvis gjør dette ved ca. 15-50 ord (Skipp, Windfuhr, & Conti-Ramsden, 2002; Tetzchner, 2012). En nyere studie gjennomført av Smith, Næss & Jarrold (submitted) der et alderskull av norske barn med Down syndrom deltok, viser at 67 % av deltakerne brukte minimum to-ords setninger ved 6 års alder.

Få studier har fulgt utviklingen av dybdevokabular hos barn med Down syndrom over tid. Studier med ett måletidspunkt finner imidlertid at dybdevokabular er en spesifikk vanske hos barn med Down syndrom sammenliknet med deres vokabularbredde, noe som innebærer at kvaliteten på ordforståelsen deres kan være overfladisk (Laws m.fl., 2015). Det er derfor svært viktig at man ikke anser et ord som «ferdiglært» når et barn har vist forståelse for ordet eller har uttrykt ordet i en kontekst. Betydningen av stimulering i ulike kontekster og sammenhenger vil være helt avgjørende for kvaliteten på ordlæringen og for barnets mulighet til å ta i bruk kunnskapen i nye situasjoner og sammenhenger. Til tross for at vokabularutviklingen fortsetter gjennom ungdomsalderen og voksenlivet er den innsatsen som legges ned på vokabularstimulering allerede i barnehagen og på småskoletrinnet viktig for å bygge opp et funksjonelt vokabular som barnet kan dra nytte av i lek- og læringssituasjoner. Barnets eksisterende vokabular skaper muligheter for aktiv deltakelse i nye språkstimulerende samhandlinger som igjen vil kunne ha en akkumulativ effekt på vokabularutviklingen.

Vokabularstimulering er derfor en svært viktig investering i barnets fremtidige utvikling og må prioriteres!

FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE BARNAS UTVIKLING OG RESPONS PÅ VOKABULAR-STIMULERINGSTILTAK

En rekke indre og ytre (kontekstuelle) faktorer kan påvirke hvordan barn med Down syndrom responderer på vokabularstimuleringstiltak. Her beskrives veldig kort noen utvalgte; syn og hørsel, prosesseringshastighet, auditivt korttidsminne, artikulasjon, kommunikasjonsform(er), oppmerksomhet og motivasjon i lærings-situasjonen. Siden noen av faktorene som nevnes samvarierer, vil enkelte elementer gå igjen under flere av beskrivelsene.

Syn og hørsel

Syn og hørsel er viktig for læring og utvikling. Både syns- og hørselsvansker er hyppig rapportert hos barn med Down syndrom. Opp mot 40 % har redusert syn og/eller skjeling (f.eks. Haugen & Høvding, 2001) og 60-70 % har redusert hørsel (f.eks. Austeng, Akre, Falkenberg, Øverland, Abdelnoor, & Kværner, 2013). Tilrettelegging i forhold til slike vansker kan være avgjørende i læringssituasjonen. Med tanke på synsvansker vil størrelsen, konturer, kontraster og avgrensing av informasjon i det visuelle materialet som presenteres være av stor betydning. Det er dessuten viktig å påse at eventuelle briller benyttes.

Visuelle ferdigheter er ofte beskrevet som en styrke hos barn med Down syndrom, spesielt sammenliknet med auditivt funksjonsnivå. En relativt ny litteratur gjennomgang gjennomført av Yang, Connors & Merrill (2014) finner imidlertid at det visuelle ferdighetsnivået varierer avhengig av hva slags visuelle ferdigheter som måles. De finner ikke at det er forskningsmessige holdpunkter for en generell visuell styrke hos barn med Down syndrom sammenliknet med deres eget kognitive funksjonsnivå. Selv om visuelle ferdigheter ikke nødvendigvis er en spesifikk styrke er visuell støtte i lærings-situasjonen likevel viktig som støtte for svakt korttidsminne og eventuelle hørselsnedsettelse.

Mellomørepneumatikk er ofte årsaken til hørselsproblemer hos barn med Down syndrom. Dette medfører at barnas hørsel varierer betydelig fra tid til annen og det er viktig med hyppig oppfølging hos øre-nese-halslege. I skolehverdagen er det svært viktig å påse at et eventuelt høreapparat eller andre høretekniske hjelpemidler er påslått og fungerer som det/de skal. I tillegg kan vi som lærere i dialogen med elevene, vektlegge egen tale tydelighet ved hjelp av for eksempel koartikulasjon (tydelige munnbevegelser), tilpasset tale-tempo og tilstrekkelig stemmевolum. Å gjenta informasjon vil dessuten være en nødvendig strategi hvis vi er usikre på om barnet har hørt det som har blitt sagt.

Prosesseringshastighet

Prosessering viser til det å bearbeide informasjon. Visuell og auditiv prosessering synes å ha sammenheng med barns utvikling (Benasich, Choudhury, & Lappänen, 2002; Davis, Pitchford, & Limback, 2011). Begge disse

formene for prosessering går saktere hos barn med Down syndrom (Lincoln, Courschesne, Kilman, m.fl., 1985; Pekkonen, Osipova, Sauna-Aho, & Arvio, 2007). Dette kan innebære behov for lengre tid enn typisk utviklede barn for eksempel til å svare på spørsmål. Det er derfor viktig å legge inn strategiske pauser i kommunikasjonen for å gi barnet rom til å ta initiativ eller mulighet til å svare på spørsmål. Hvis et barn for eksempel er stille og virker som om det ikke kommer til å svare, kan det likevel være at det fortsatt bearbeider informasjon. Langsom prosessering kan feilaktig oppfattes som om barnet ikke kan svare og således føre til at dialoger ikke utvikles eller at det oppstår brudd i kommunikasjonen og reduserte forventninger til barnets bidrag i dialogen. Videre kan manglende tid til prosessering også påvirke barnets muligheter til initiativ og ordgjenkalling og samtidig forsterke et barns eventuelle unngåelsesstrategier (Wishart, 2001). Det er derfor viktig å ha forventninger om et svar og bruke positiv oppmuntring for å motivere barnet til en språklig respons ved f.eks. å bruke peking, ansiktsuttrykk eller tonefall og eventuelt også å oppmuntre til å benytte talespråk i kombinasjon med alternative og supplerende kommunikasjonsformer dersom barnet vanligvis benytter en slik/slike kommunikasjons-form(er).

Auditivt korttidsminne

Korttidsminne er også en faktor som har sammenheng med vokabularutviklingen. Barn med Down syndrom har ofte et begrenset korttidsminne for auditiv informasjon (Jarrold & Baddeley, 1997; Næss m.fl., 2011). I første klasse har barn med denne diagnosen i gjennomsnitt et korttidsminne for ord på < 2 elementer i rekke (Næss, 2012), mens hos typisk utviklede barn varierer resultatene i litteraturen fra 2,85-5 ord (Bayliss, Jarrold, Baddeley, Gunn, & Leigh, 2005; Hitch & Halliday, 1983; Kay-Raining Bird & Chapman, 1994). Noen ganger er det derfor vanskelig å gi korte nok instruksjoner som er meningsfulle. Det kan derfor være hensiktsmessig å gjenta instruksjoner, dele dem opp, eventuelt illustrere eller gjøre bruk av nødvendige symboler eller modellering for å støtte barnets minne.

Artikulasjon

I hvilken grad barnets verbale uttrykk blir forstått av andre vil i stor grad avhenge av barnets artikulasjon. Mange foreldre rapporterer om betydelige artikulasjons-

vansker i denne gruppen av barn (Næss, 2012). Dette stemmer også overens med tidligere internasjonale studier (se f.eks. review av Kent & Vorperian, 2013). Våre empiriske studier viser at norske barn med Down syndrom på 6 år vanligvis har vansker med fonemene (språklydene): k, g, r, ng, retrofleksjer og frikativer samt sammensatte og komplekse fonem. Hørselsvansker, vansker med auditiv prosessering, avvikende struktur i munn og ansiktspartiet samt hypoton muskulatur kan ofte være medvirkende årsaker til vansker med artikulasjon (se f.eks. Kent & Vorperian, 2013; Kumin, 2006). Det samme gjelder også koordineringen av pust, stemme, og artikulasjon. Uavhengig av årsaksforhold vil slike vansker påvirke taletydelighet og de vil videre kunne påvirke barnas prosessering samt hva slags respons barna får på sin kommunikasjon. Dette vil igjen kunne innvirke på barnets videre språklige utvikling. Ved å overfortolke eventuelle uklare ord og gjenta tilbake til barnet det ordet barnet forsøkte å si på en korrekt måte (uten å bemerke barnets artikulasjonsvansker) vil barnet få modellert korrekt uttale og samtidig få mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser i kommunikasjonen.

Kommunikasjonsform(er)

I en studie av Næss (2015) konkluderes det med at flertallet av førsteklasinger med Down syndrom bruker tale som hovedformen for kommunikasjon (81 %). Nærmere 70 % av barna bruker i tillegg tegn og/eller kroppsspråk som supplerende kommunikasjon. 21 % av barna benytter symboler og/eller tekniske hjelpemidler (5 %). Etter hvert som barnets talespråk utvikles, reduseres gjerne behovet for ulike former for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Det at et barn benytter ASK påvirker gjerne mengden ord barnet har tilgang til. Lite vokabulartilfang kan hindre barnet i å uttrykke ønsker og behov, delta i diskusjoner, svare på spørsmål i læringssituasjonen og utvikle både bredde- og dybdevokabularet. Det er derfor viktig å være klar over betydningen av å ha flere ord tilgjengelig (uavhengig av kommunikasjonsform) enn akkurat de ordene man har jobbet systematisk med. Dette understreker betydningen av å ligge i forkant når det gjelder å utarbeide symboler eller gjøre tilgjengelig tegn slik at barn som bruker ASK i likhet med andre barn selv kan få mulighet til å plukke opp ord som ikke er innlært/jobbet systematisk med. Vi vil understreke at det ikke finnes entydige holdepunkter for at det å benytte ASK hindrer utviklingen av

talespråklig vokabular. Det finnes tvert imot en rekke studier som finner at dette virker positivt på barnets talespråklige utvikling med tanke på breddevokabular (eks. Millar, Light, & Schlosser, 2006; Wright, Kaiser, Reikowsky, & Roberts, 2013).

Oppmerksomhet

Oppmerksomhet anses som en forutsetning for barns kommunikative og språklige utvikling. Med oppmerksomhet menes da evnen til å fokusere på viktige faktorer ved det som skal læres, og det å neglisjere uviktige forhold og evnen til å holde fokus på en læringsoppgave over tid. Noen barn er oppmerksomme gjennom hele skoledagen, mens andre, tilsynelatende, bare har korte øyeblikk hvor de er konsentrert om en læringsoppgave. Barn med Down syndrom er i risiko for å utvikle hyperaktivitet og beskrives ofte som flyktige og lett avledbare i læringssituasjonen, noe som kan virke negativt på vokabulartilegnelsen (Coe m.fl., 1999; Cuskelly & Dadds, 1992; Stores, Stores, Fellows, & Buckley, 1998; van Gamen-Oosterom m.fl., 2011; Wishart, 1993). Forholdene kan legges til rette for en mest mulig konsentrert språkstimulering ved at man gjennom refleksjon og høyttenking aktiverer elevens bakgrunnskunnskap om det temaet, de ordene eller de begrepene man skal jobbe med. Aktivisering av barns egne erfaringer og assosiasjoner letter også prosessen med å lagre ord på en hensiktsmessig måte i minnet og huske dem ved senere anledninger (Sui & Humphreys, 2015).

Når elever med Down syndrom «sporer av» i lærings-situasjoner og opplever vansker med vedvarende oppmerksomhet, er den voksnes evne til å gjenopprette denne av stor betydning. Dette vil i mange situasjoner innebære hyppige instruksjoner og dirigering/styring av barnets oppmerksomhet ved hjelp av f.eks. talespråket, peking, blikkretning eller støttende gester. Høy grad av oppmerksomhets-dirigering ser ut til å spille en viktig rolle i det å skape mestringsopplevelser i situasjoner hvor elever med Down syndrom skal i gang med ukjente eller krevende oppgaver, og trenger ikke å gå ut over de emosjonelle kvalitetene ved lærer-elev samspill slik det tidligere er hevdet (Engevik, Hølland, & Hagtvat, 2015). Ved å tilby kontinuerlig og dynamisk støtte kan pedagogen styre og samle fokuset i en læringssituasjon samtidig som barnets initiativ og eget oppmerksomhetsfokus blir møtt og ivaretatt.

Motivasjon

Motivasjon er sentralt i læringsprosessen (Gilmore & Cuskelly, 2009), og påvirker involvering og handling hos individet. Gjennom ulike former for involvering og handling vil barns vokabular utvides og raffineres. Motivasjon er det som styrer våre handlinger i bestemte retninger, holder dem ved like og påvirker vår oppmerksomhet, innsats og utholdenhet. Således kan motivasjon sees på som både 1) en energikomponent som gjør at eleven engasjeres og handlingen settes i gang, samt 2) en retningskomponent som påvirker hvilke mål man setter seg og hvilke valg som tas (Reeve, 2015).

Pedagoger erfarer ofte at det er utfordrende å motivere barn med Down syndrom til å delta i nye aktiviteter, vise interesse for læring og ønske å nå nye mål (Gilmore & Cuskelly, 2014; Wishart, 2002). Slike utfordringer kan blant annet tilskrives individuelle forklaringsfaktorer knyttet til barnas kognitive profil, kontekstuelle faktorer i her og nå situasjonen (f.eks. dårlig tilpasset undervisningsmateriale) og/eller relasjonelle forklaringsfaktorer knyttet til måten barna har blitt møtt på siden de var yngre. Relasjonelle forklaringsfaktorer viser blant annet til lave forventninger, overdrevet hjelp, bruk av ytre belønning eller gjentatte nederlag som kan medføre «lært hjelpeløshet» (Seligman, 1975; Wishart, 1991).

Barn med Down syndrom vil som følge av funksjonsnedsettelse streve mer i lærings-situasjoner enn mange andre barn og kunne derfor ha behov for en sterk drivkraft og motivasjon til å prøve på nytt når det oppstår motgang. Flere studier har imidlertid pekt på bruk av uheldige strategier i læringssituasjonen (f.eks. underyting, sosiale avledningsmanøvrer samt overdrevet voksen-orientering), og forklarer dette med at barn med Down syndrom gir lettere opp enn andre barn (Fidler, 2006; Jones, Neil, & Feeley, 2014; Wishart, 1993). Barna står dermed i fare for å gå glipp av viktige erfaringer man vanligvis gjør seg ved å mestre på egenhånd (Fidler, 2005). På den annen side kan den «kontraproduktive læringsstilen» også henge sammen med for store krav til selvstendig problemløsning sammenliknet med barnas potensiale, noe som kan ha ført til manglende mestring over tid. Uansett årsak er det avgjørende for barnas utvikling at det stilles krav og gis støtte av passende omfang og type i innlæringssituasjoner (f.eks.

oppmerksomhetsdirigering etter behov og gjerne i kombinasjon med en steg-for-steg instruksjon). Dette vil kunne bidra til at elever med Down syndrom står i læringssituasjonen og fullfører oppgaver som gir potensiale for mestring, læring og økt motivasjon. Individuell «prøving og feiling» har nemlig vist seg som lite gunstig for elever med Down syndrom sin læring da de ikke nødvendigvis oppdager og korrigerer egne feil eller prøver på nye måter når det trengs (Wishart, 1993). Dette betyr ikke at læringssituasjoner skal organiseres slik at feiling og nederlag aldri kan oppstå. Utfordringer og nederlag er en ufravikelig del av livet, men elever med Down syndrom vil trenge mer eksplisitt veiledning og modellering i hvordan de kan gripe an oppgaven på en ny måte når de møter motgang (Gilmore & Cuskelly, 2014).

Nevnte prinsipper for hvordan en kan forstå og møte motivasjonsvanskene som viser seg blant mange barn med Down syndrom vil være vesentlige å ta hensyn til i utviklingen av pedagogiske tiltak, inkludert vokabularintervensjoner.

VOKABULARINTERVENSJONER FOR BARN MED DOWN SYNDROM

En litteratursammenstilling (Smith & Næss, under arbeid) har avdekket at det er svært få vokabularintervensjoner som er utviklet spesielt for barn med Down syndrom. Faktisk finnes per dags dato ingen effektstudier med et spesifikt formål om å bedre vokabularutviklingen hos barn med denne diagnosen. Det skal imidlertid bemerkes at det systematiske søket til litteratursammenstillingen ga treff på en effektstudie som har til hensikt å bedre lese- og språkferdigheter hos barn med Down syndrom (Burgoyne, Duff, Clarke, Buckley, Snowling, & Hulme, 2012) og som viste seg også å gi effekt på vokabular.

Selv om det gjennom litteratursøket ikke ble avdekket noen rene effektstudier direkte på vokabular, ga søket treff på studier som har benyttet andre typer design for å evaluere ulike språkstimuleringstiltak der vokabular inngår som en av flere variabler. Andre svakheter i de eksisterende tiltaksstudiene er dessuten at de sjelden inkluderer kontrollgruppe, de har små og miksede utvalg der det rapporteres samlede resultater for barn med Down syndrom og andre kliniske grupper med

utviklingshemming, de mangler statistiske beregninger og effektstørrelser. Dette gjør at det er tilnærmet umulig å vite om eventuell fremgang skyldes selve intervensjonen eller barnets naturlige utvikling over tid. Dessuten synes også et flertall av studiene å ha mangel på systematiske tilnærminger, noe som gjør det vanskelig for andre å gjennomføre den samme intervensjonen.

De etablerte tiltakene som benyttes til språkstimulering for barn med Down syndrom både her i Norge og internasjonalt bygger derfor i liten grad på effektforskning. Det betyr imidlertid ikke at tiltakene ikke virker, men det betyr at det er behov for mer forskning for å se i hvilken grad de gir effekt og ikke desto mindre vil det være avgjørende å undersøke for hvilke elevgrupper de eventuelt virker eller ikke. Under følger en kort presentasjon av aktuelle tiltak for stimulering av språkutvikling (inkludert vokabular) som er funnet i bruk enten gjennom den omtalte litteratursammenstillingen (Smith & Næss, under arbeid) eller gjennom en spørreundersøkelse til norske ressurslærere som jobber med barn med Down syndrom som går i 3. klasse (Næss, 2012) samt nyere forskning på språkstimuleringstiltak for typisk utviklede barn.

Karlstadmodellen, som er utviklet under ledelse av professor Iréne Johansson, er i utstrakt bruk i praksisfeltet i Norge (Næss, m.fl., submitted). Modellen (<http://www.karlstadmodellen.se/karlstadmodellen>) er utviklet for personer med språk-, tale- eller kommunikasjonsvansker og tok i sin tid i stor grad utgangspunkt i arbeid med barn med Down syndrom. I dag benyttes modellen for personer i ulike aldersgrupper og med ulike diagnoser og funksjonsnivå. I følge Nes & Johansson (2015) er Karlstadmodellen basert på et humanistisk menneskesyn og fem pedagogiske prinsipper for læring; tydeliggjørende pedagogikk, empowerment, struktur, kontinuitet og det å ligge ett skritt foran basert på barnets nærmeste utviklingssone. Modellen består av en rekke forslag til praktiske språktreningsopplegg som sies å være basert på disse prinsippene, samt teori om barns språkutvikling. Den har som mål å adressere en helhetlig språktrening som inkluderer begrepsutvikling, alternativ og supplerende kommunikasjon, grammatikk, fonologi, prosodi, og pragmatikk (Nes & Johansson, 2015). Visjonen er å fremme et godt liv for den enkelte med respekt, delaktighet og likeverd.

Det er utgitt seks bøker med konkrete forslag til språktrening med materiell på ulike stadier og aspekter i barnets språkutvikling, men det er en forutsetning at språktreningen tilrettelegges individuelt. Språktreningen forutsettes gjennomført i barnets hverdagsliv og etter barnets behov for kommunikasjon. Materiellet inkluderer f.eks. bildemateriell, puslespill, dokker, spill, tegne- og lydleker, scener, bøker med tekst og bildebøker og kortspill. Mye av materiellet kan utvikles sammen med barnet. I tillegg finnes også opplæringsvideoer for barnets nettverk. Nettverket anses som svært sentralt i modellen og benyttes som betegnelse på barnets sentrale støttespillere (primære språkmiljø). Nettverket er de som samhandler med barnet i ulike situasjoner og som derfor har betydning for barnets språkutvikling, primært foreldre, venner og pedagogisk personale.

En nyere litteraturreview av tidlige kommunikasjon- og språktreningstiltak for barn (Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, Nolemo, & Thunberg, 2014) viser imidlertid at det i likhet med mange av de andre tiltakene som her vil bli presentert også foreligger begrenset forskning knyttet til bruken av modellen. I deres systematiske søk kom ingen vitenskapelige artikler som hadde sett på effekten av modellen opp, men ved henvendelse til Iréne Johansson mottok forfatterne 5 studier med relevans for deres review, hvorav 1 av disse var en internasjonal publikasjon. Generelt vurderes de 5 studiene til å ha svakheter knyttet til validitet av ulike årsaker som f.eks. utvalg, studiedesign, og beskrivelsene av tiltakene som er iverksatt. Forfatterne fant ikke komparative studier som sammenlikner Karlstadmodellen med andre tiltak som legger opp til tidlig, regelmessig og intensiv innsats, og heller ikke informasjon om hvordan modellen fungerer i et aktivitets- og deltakelsesperspektiv (jfr. Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF)) noe som i følge forfatterne av den nevnte reviewen også gir studiene av Karlstadmodellen svak sosial gyldighet. Selv om det er lite forskningsbasert kunnskap om effekten av Karlstadmodellen er det mange som synes å ha god erfaringsbasert kunnskap med modellen (f.eks. Nes, 2011, 2016; Nes & Johansson, 2015). På bakgrunn av konklusjonene i reviewartikkelen til Eberhart m.fl. (2014) er det imidlertid behov for forskning på effekten av Karlstadmodellen. Da modellen etter hvert har blitt svært bred og altomfattende kan den på det nåværende tidspunkt kanskje

karakteriseres som en ide eller en tilnærming, vil det i framtidig forskning trolig være mest aktuelt å undersøke effekten av enkeltkomponenter i modellen.

Et annet tiltak som er i utbredt bruk i arbeid med elever som har Down syndrom fokuserer på kombinasjon av systematisk ordtrening og leseopplæring med utgangspunkt i ordbildemetoden (Buckley & Bird, 2008; Næss m.fl., submitted). Professor Sue Buckley har vært en særlig pådriver for denne tilnærmingen som retter seg mot barn med Down syndrom allerede fra 18 måneders alder. Bird og Buckley (2001) hevder at **lesing akselerer talespråklig fremgang** fordi skriftspråket støtter barnets hukommelse for ord. De fremhever videre betydningen av å starte med å lese helord for å skape mening og fokusere på forståelsen av ord. Buckley & Bird (2008) fremhever en innlæringsmetode der barnet oppfordres til å se, lytte, matche, selektene (velge ut) og lese ordbilder høyt. Når innlæringsmetoden er etablert introduseres barnet for ukjente ordbilder og ordene settes etter hvert sammen til setninger som barnet øver på å lese (Buckley & Bird, 1993). Når barnet har et godt innarbeidet helordsvokabular anbefales det å fokusere mer på fonemene og den fonologiske lesestrategien. Metoden har vært i utvikling siden tidlig 80-tall (Buckley & Bird, 1993), og Buckley har etter hvert utviklet en mengde materiale i papirformat og digitalt til bruk i arbeidet med metoden. Materialet har fått navnet «See and Learn». «See and Learn» rettes både mot bruk i skolen og i hjemmet med mål om å fremme barnets utvikling av vokabular (særlig breddevokabular), grammatikk og setningsoppbygging, samtidig med å forbedre artikulasjon. Det anbefales at bruken av materialet tilpasses barnets utviklingsnivå. Dette gjøres blant annet ved at ord som barnet skal trene på blir valgt med utgangspunkt i en kartlegging av barnets ordforråd og hvilke ord det enkelte barn kan ha særlig nytte av å trene på (Buckley & Bird, 2008).

I likhet med Karlstadmodellen er det kommersielle interesser inkludert også i «See and Learn» og det foreligger ingen studier som har sett direkte på effekten av dette spesifikke tiltaket. Kritikken som har vært reist mot denne innfallsvinkelen er langt på vei den samme som ble rettet mot Karlstadmodellen. Det er også begrenset med forskning på sammenhengen mellom utviklingen av leseferdigheter og språkutvikling generelt

hos barn med Down syndrom og studiene som foreligger har små utvalg og viser sprikende resultater. På den ene siden finner for eksempel Laws, Buckley, MacDonald & Broadley (1995) en signifikant sammenheng mellom utviklingen av leseferdigheter og språkferdigheter generelt. Studien har imidlertid metodiske utfordringer da utvalget var lite og leserne og ikke-leserne mottok undervisning i henholdsvis ordinær skole og spesialskole hvilket betyr at barnas individuelle utgangspunkt, det øvrige opplæringstilbudet barna fikk osv. potensielt kan ha vært svært ulikt. På den andre siden finner Byrne, MacDonald & Buckley (2002) i sin studie at selv om barn med Down syndrom ser ut til å ha en relativ styrke når det kommer til lesing av enkeltord så viste studien ingen sterk direkte sammenheng mellom leseferdigheter og språkferdigheter.

Studier som har undersøkt vokabulartilegnelse hos typisk utviklede barn viser at brede intervensjoner som integrerer innhold (f.eks. semantiske relasjoner som knytter ordet til mening), form (f.eks. gjenkjennelse av lydstrukturen i ordet) og bruk (f.eks. erfaring med forståelse og bruk av ordet i ulike kontekster) er mest effektivt (Hulme & Snowling, 2009). Den tidligere nevnte RCT-studien til Burgoyne og hennes kollegaer (2012) ser nettopp på effekten av en slik bred intervensjon rettet mot barn med Down syndrom i alderen fem til ti år. Deltakelse var uavhengig av barnets utviklingsnivå og det ble lagt føringer for muligheter til tilrettelegging for hvert enkelt barn og dets behov. Intervensjonen, som er en kombinert lese- og språkintervensjon, hadde som hovedmål å forbedre deltakerens fonologiske bevissthet og fremme leseutvikling gjennom et intervensjonsprogram bestående av trening i fonologisk lesing og vokabular. Over en periode på 40 uker ble det gjennomført daglige økter på 40 minutter. Øktene besto av *leseaktiviteter* som; boklesing på ulike vanskenivå og aktiviteter knyttet til bokstavkunnskap, fonologisk bevissthet og bokstav-lyd-korrespondanse og *språklige* aktiviteter som; introduksjon av nye ord via skrift, tale og bilde og bruk av nye ord i ulike settinger som spill og muntlige aktiviteter. Intervensjonen viste moderat effekt innenfor ordlesing, bokstav-lydkunnskap og fonemsyntese. I tillegg så man at selv om denne studien ikke hadde til hovedhensikt å trene vokabular viste resultatene en liten direkte effekt nettopp på vokabular, men dessverre ingen overføringseffekt til

ikke-innlærte ord. Lærerveiledningen samt en del av materialet som ble benyttet i denne intervusjonen er tilgjengelig gjennom DSE international (2016).

En velkjent tilnærming til språkstimulering og vokabulartilegnelse for alle barn er bruk av bildebøker. The National Early Literacy Panel (2008) har gjennomgått mer enn 8000 forskningsstudier, og konkludert med at intervusjoner som involverer boklesing er blant de praksisformene som bidrar signifikant til muntlige språkferdigheter hos barn. Intervusjonene som la opp til mer aktiv deltagelse fra barnet sin side, så ut til å gi større effekt enn de som la opp til mer tradisjonell høytlesing (NELP, 2008). Når en snakker om pedagogisk bruk av bildebøker bruker en gjerne betegnelsen bildebokdialog eller dialogisk lesing nettopp for å understreke barnets vesentlige rolle som medforteller av historien. En slik tilnærming legger vekt på at læring skjer når barnet deltar i aktiv søken etter mening og sammenheng, heller enn ved passiv eksponering (Linell, 2009). Dialoger som tar utgangspunkt i detaljer ved bildene og fokuserer på å gjenta eller benevne ord/bildebenevning er egnet for å trene breddevokabular (Ard & Beverly, 2004; Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli, & Kapp, 2009), mens bildebøker som illustrerer enkle fortellinger kan stimulere både bredde- og dybdevokabular ved at ord blir brukt i forskjellige sammenhenger og gjennom samtale kan knyttes til barnets egne erfaringer (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Snow 1991). Det finnes solid dokumentasjon på språklig gevinst av å ta del i bildebokdialoger (Kümmerling-Meibauer, Meibauer, Nachtigäller, & Rohlfing, 2015; NELP, 2008). Når det gjelder barn med Down syndrom er det foreløpig lite forskning på hvordan bildebøker kan brukes som et effektivt vokabularstimuleringstiltak. Bildebøker for barn i denne kliniske gruppen er hovedsakelig brukt i deskriptive studier av narrative ferdigheter (for litteraturgjennomgang, se Segal & Pesco, 2015).

I følge ASHA (2002) er **alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)** ulike prosedyrer og prosesser som benyttes av personer med kommunikasjonsvansker for å lykkes i kommunikasjonen. ASK er således *ikke bare et tiltak, men også en kommunikasjonsform* for personer med språk- og kommunikasjonsvansker i ulike aldre og med ulikt funksjonsnivå. ASK synes imidlertid å være spesielt nyttig for barn med Down syndrom da

deres språkutviklingsprofil ofte viser et sprik mellom hva de forstår og det de selv klarer å uttrykke. Det vil derfor være aktuelt å sette inn ASK-tiltak som støtte slik at de kan underbygge og nå frem med det de ønsker å formidle (Brady m.fl., 2008). Hensikten med ASK er at brukeren skal kunne kommunisere hva han vil, til den han vil, når han vil. Eberhart m.fl. (2014) fant i sin reviewstudie at ASK-tiltak generelt støtter utviklingen av språk og tale. Resultatene fremhever imidlertid ikke ett spesielt ASK-tiltak, tvert imot synes det mest effektivt å kombinere bilder, tegn og ulike talehjelpemidler. I tillegg til hjelpemidlene og det visuelle aspektet hevder Light & Macnoughton (2014) at dette må ses i sammenheng med barnets kommunikative kompetanse. Dette inkluderer barnets lingvistiske kompetanse, operasjonell kompetanse, sosial kompetanse og strategisk kompetanse, psykososiale faktorer, målsettingen med tiltak samt kommunikasjon på sosiale medier.

I den nyere tid har det i forbindelse med vokabularstimuleringstiltak for typisk utviklede barn og tospråklige barn i ulike aldre vært fokusert på **statistisk læring og/eller variasjon i input**, f.eks. i form av unike varianter av referenter som opptrer sammen med et ord (Torkildsen, Dailey, Aguilar, Gómez, & Plante, 2013). Studier har vist at slike tiltak bidrar til generalisering av vokabular på tvers av aktuelle referenter (Perry, Samuelson, Malloy, & Schiffer, 2010). Denne forskningen understreker at det ikke nødvendigvis er antallet rene repetisjoner av enkeltord som er avgjørende for barns læring. Derimot forventes en læringseffekt når barnet møter en rekke unike eksemplarer av f.eks. referenter (f.eks. ulike bilder som illustrerer ordet), stemmer (f.eks. gutt, jente, kvinne, mann, hes, klar, mørk, lys osv.) eller morfologiske elementer (f.eks. ulike ord med samme forstavelsen; u-venn, u-sant u-redd, u-lykke, u-født osv.) (Barcroft & Sommers, 2005; Perry m.fl., 2010; Plante, Ogilvie, Vance, Aguilar, Dailey, Meyers, Lieser, & Burtona, 2014). Antall unike eksemplarer ser imidlertid ut til å spille en rolle, og det er funnet effekt i studier som benytter 24 unike eksemplarer (Plante m.fl., 2014). I eksisterende studier på statistisk læring har det imidlertid først og fremst blitt gjennomført kortvarige labforsøk (Gomez, 2016) og frem til nå har forskning knyttet til barn med utviklingshemming vært så å si fraværende. Det finnes imidlertid studier som kontrollerer for variasjon i generelt evnenivå, hvor man likevel ser en

sammenheng mellom evne til statistisk læring og vokabularutvikling (Erickson & Thiessen, 2015). En nyere norsk studie av Brinchmann, Hjetland og Lyster (2016) som har benyttet elementer fra statistisk læring i kombinasjon med eksplisitt undervisning tegner imidlertid lovende for en overføring av eksisterende kunnskap til praksisfeltet. De finner i sin studie, som ble gjennomført 3 dager per uke i ti uker med typisk utviklede 3. og 4. klassinger, nettopp effekt på utviklingen av vokabularferdighet. For å sikre kontekst og meningsaspektet og dermed direkte anvendbarhet, noe som vil være spesielt viktig for barn med utviklingshemming, vil det trolig i framtiden være avgjørende å kombinere statistisk læring med eksplisitte strategier inkludert dialog.

I dagens informasjonssamfunn er det en økende tendens til bruk av **teknologi**. Det er imidlertid per i dag ingen effektstudier av vokabularintervensjoner tilrettelagt spesielt for barn med Down syndrom som benytter seg av teknologi. Dette til tross for at bruk av pc eller tablet/iPad i intervensjoner har en rekke fordeler som f.eks. at de er sosialt akseptert (Lorah m.fl., 2013), at de er motiverende (Berrum, Halmrast, Helle, & Lønvik, 2016), letter tilpasning av opplæringen (Berrum, Halmrast, Helle, & Lønvik, 2016), reduserer kostnader og muliggjør gjenbruk (McNaughton & Light, 2013), muliggjør mobilitet (Sigafoos m.fl., 2013) og «tracking» av barnas utviklingsprosess kontinuerlig gjennom perioden barnet arbeider (Næss, Smith, Hokstad, Bruvik, & Bergsager, under arbeid). I tillegg vet vi at barn med Down syndrom er kjent med slike typer medium hjemmefra (Engevik, Smith, Hokstad, Høibo, Mjøberg, Søyland, & Næss, under arbeid). Det må understrekes at det er to pågående internasjonale studier som benytter iPad for å bedre språk og kommunikasjon for barn med Down syndrom. Den ene gjennomføres ved Vanderbilt Kennedy Center i USA, ledet av Ann Kaiser. Dette er en intervensjon (RCT) for utvikling av sosial kommunikasjon for barn med Down syndrom i alderen 30-54 måneder. Den andre gjennomføres ved Universitetet i Oslo her i Norge, ledet av Kari-Anne B. Næss. Denne intervensjonen (RCT) har til hensikt å øke bredde og dybdevokabularet til barn med Down syndrom i 1. klasse. Det foreligger dessverre ingen resultater fra disse to studiene på nåværende tidspunkt.

I tillegg til språk- og vokabularstimuleringstiltakene som er nevnt foran finnes også eksempler på mer generelle kommunikasjonsstimuleringstiltak som fokuserer på prompting (Feeley, Jones, Blackburn, & Bauer, 2011), forsterkning (f.eks. Feeley m.fl., 2011), responsiv kommunikasjonsstil (Yoder, Woynaroski, Fey, & Warren, 2014; se også Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, & Nolemo, 2014) og miljømodifiserende strategier (se f.eks. Eberhart m.fl., 2014; Fey, Warren, Brady, Finestack, Bredin-Oja, Fairchild, Sokol, & Yoder, 2006; What Works Clearing House, 2016; Yoder m.fl., 2014).

OPPSUMMERING

Selv om det til nå er lite forskningsbasert kunnskap om hvilke vokabularintervensjoner som egner seg for barn med Down syndrom generelt og eventuelt hvilke intervensjoner som egner seg for hvilke elever, gir tidligere forskning altså indikasjoner om det er noen sentrale faktorer som kan bidra til å optimalisere vokabularstimuleringen av barn med Down syndrom;

- Sjekke syn jevnlig og påse at eventuelle briller benyttes
- Sjekke hørsel jevnlig og påse at eventuelt høreapparat og andre høretekniske hjelpemidler er skrudd på og fungerer som de skal
- Sikre felles oppmerksomhet
- Gjenta eller dele opp instruksjoner, illustrere eller gjøre bruk av nødvendige symboler og/eller modeller for å støtte barnets forståelse og minne
- Bruke eventuelle alternative og supplerende kommunikasjonsformer (f.eks. tegn eller symboler) dersom barnet bruker dette til vanlig
- Gi barnet nok tid til å svare
- Ha forventninger om et svar og bruke positiv oppmuntring for å motivere barnet til å respondere
- Gi tilpasset støtte og ha tilpassede forventninger
- Gi reell positiv tilbakemelding og oppmuntring

I tillegg til overnevnte faktorer, som fortrinnsvis fokuserer på barn med Down syndrom sin utviklingsprofil, er selvfølgelig ordinære pedagogiske og spesialpedagogiske faktorer av avgjørende betydning for utfallet av tiltakene (slik som f.eks. pedagogens fokus og forberedelse, hensiktsmessige rom med tanke på lys, lyd og forstyrrelser osv.). Det er viktig å benytte den kunn-

skapen som foreligger i påvente av at kvalitetsmessig gode undersøkelser av vokabularintervensjoner for barn med Down syndrom utvikles og testes ut gjennom valid forskning.

Takk til Karlstadveileder Karianne Nes for innspill til beskrivelsene av Karlstadmodellen. Hun er Norsk Nettverk for Down syndrom sin foreldrerepresentant i referansegruppen til DSL+-prosjektet.

DSL+ -prosjektet

Down Syndrome LanguagePlus (DSL+) er en intervensjonsstudie finansiert av FINNUT-programmet i Norges Forskningsråd. Hovedmålet for prosjektet er å optimalisere vokabularutviklingen hos barn med Down syndrom; å øke bredde- og dybdevokabularet og å oppnå en overføringseffekt i forhold til språkferdigheter generelt. Et sekundært mål er å utforme en studie av høy kvalitet som kan bidra til teoretisk utvikling og metodologiske diskusjoner knyttet til forskning på denne kliniske gruppen.

Intervensjonen er todelt og består i systematisk vokabulararbeid og dialog med spesialpedagog, lærer og klassekamerater. Den tar utgangspunkt i nyutviklede bildebøker og tilhørende visuelt materiale, og er tilgjengelig som en tekst-fri app for iPad.

Alle barn med Down syndrom som går i 1. klasse enten i 2016 eller i 2017 er invitert til å delta i denne randomiserte kontrollerte studien. Før intervensjonen starter opp, får lærere og spesialpedagoger opplæring i den nye evidensbaserte tilnærmingen.

DSL+ prosjektet gjennomføres i perioden 2014-2018 av et tverrfaglig team av nasjonale og internasjonale forskere, lærerutdannere, studenter og lærere i praksisfeltet. I tillegg involveres kunstnere, en forfatter, teknikere og en referansegruppe med medlemmer fra blant annet Statped og Norsk Nettverk for Down syndrom.

For ytterligere informasjon om prosjektet se:

<https://www.uv.uio.no/isp/english/research/projects/dslplus-project/index.html>

Kontaktinformasjon:

Prosjektleder Kari-Anne B. Næss, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
Telefon (+47) 22859163, e-post k.a.b.nass@uv.uio.no

Referanser

- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]. (2002). *Augmentative and alternative communication: knowledge and skills for service delivery [Knowledge and Skills]*. Hentet fra <http://www.asha.org/policy/KS2002-00067.htm#sec1.2>
- Ard, L.A. & Beverly, B.L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17 - 28.
- Austeng, M. E., Akre, H., Falkenberg, E.-S., Øverland, B., Abdelnoor, M., & Kværner, K. J., (2013). Hearing level in children with Down syndrome at the age of eight. *Research in Developmental Disabilities*, 34(7), 2251-2256.
- Barcroft, J. & Sommers, M.S., (2005). Effects of acoustic variability on second language vocabulary learning, *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 387-414.
- Bayliss, D. M., Jarrold, C., Baddeley, A., Gunn, D. M., & Leigh, E. (2005). Mapping the developmental constraints on working memory span performance. *Developmental Psychology*, 41(4), 579-97.
- Benasich, A. A., Thomas, J. J., Choudhury, N., & Leppänen, P. H. (2002). The importance of rapid auditory processing abilities to early language development: evidence from converging methodologies. *Developmental Psychobiology*, 40(3), 278-292.
- Berglund, E., Eriksson, M. & Johansson, I. (2001). Parental report of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(1), 179-191.
- Berrum, E., Halmrast, H. H., Helle, M., & Lønvik, K. (2016). *Erfaringsoppsummering blant skoler som opplever at de har lyktes med innføring og bruk av nettbrett og/eller pc i sin grunnleggende lese- og skriveopplæring 1/2016*. Hentet fra Senter for IKT i utdanningen https://iktsenteret.no/sites/iktsenteret.no/files/attachments/erfaringer_i_skoler_som_opplever_a_ha_lykkes_med_bruk_av_nettbrett_ogeller_pc_i_sin_grunnleggende lese-og_skriveopplæring.pdf
- Buckley, S.J., Bird, G. (2001). Reading and writing for infants with Down syndrome (0-5 years). *Down Syndrome Issues and Information*.
- Brady, N. C., Bredin-Oja, S., Warren, S., Roberts, J., Chapman, C., & Warren, S. F. (2008). Prelinguistic and early language interventions for children with Down syndrome or fragile X syndrome. I J. E. Roberts, R. S. Chapman, & S. F. Warren (Red.), *Speech and language development and intervention in Down syndrome and fragile X syndrome* (s. 173-193). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Brinchmann, E.I., Hjetland, H. N., & Lyster, S.-A. H. (2016). Lexical quality matters: effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth- grade Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 165–180 |
- Burgoyne, K., Duff, F. J., Clarke, P. J., Buckley, S., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Efficacy of a reading and language intervention for children with Down syndrome: a randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(10), 1044-1053.
- Buckley, S., & Bird, G. (1993). Teaching children with *Down syndrome to read*. *Down syndrome Research and practice*, 1(1), 34-39.
- Buckley, S., & Bird, G. (2008). *Speech and language development for children with Down syndrome*. Hampshire: Downsed publication
- Byrne, A., MacDonald, J., & Buckley, S. (2002). Reading, language and memory skills: A comparative longitudinal study of children with Down syndrome and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 513-530.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.
- Chapman, R. S., Seung, H. K., Schwartz, S. E., & Bird, E. K. R. (1998). Language skills of children and adolescents with Down syndrome: II. Production deficits. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 861-873.
- Coe, D. A., Matson, J. L., Russell, D. W., Slifer, K. J., Capone, G. T., Baglio, C., & Stallings, S. (1999). Behavior problems of children with Down syndrome and life events. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 149-156.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, 110(1), 1-18.

- Cuskelly, M., & Dadds, M. (1992). Behavioural problems in children with Down's syndrome and their siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(4), 749-761.
- Davis, E. E., Pitchford, N. J., & Limback, E. (2011). The interrelation between cognitive and motor development in typically developing children aged 4-11 years is underpinned by visual processing and fine manual control. *British Journal of Psychology*, 102(3), 569-584.
- DSE (2016). A reading and language intervention for children with Down syndrome. Hentet fra; <https://www.dseinternational.org/en-us/resources/teaching/rli/>
- Eberhart, B., Forsberg, J., Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M., & Thunberg, G. (2014). *Tidliga kommunikations och språkinsatser till förskolebarn*. Göteborg: Föreningen Sveriges Habiliterings Schefer.
- Engevik, L. I., Hølland, S., & Hagtvet, B.E. (2015). Re-conceptualizing «directiveness» in educational dialogues: A contrastive study of interactions in preschool and special education. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 140-151.
- Engevik, L. I., Næss, K. A. B., & Berntsen, L. (2016). Quality of inclusion and related predictors: A survey to teachers of pupils with Down syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Online first, 1-18.
- Engevik, L. I., Smith, L., Hokstad, S., Høibo, I. H., Mjøberg, A. G., Søyland, L., & Næss, K.-A. B. (under arbeid). Designing stimulating visual tasks on tablets: Parents' reports on tablet use and preferences among children with Down syndrome.
- Erickson, L. C., & Thiessen, E. D. (2015). Statistical learning of language: theory, validity, and predictions of a statistical learning account of language acquisition. *Developmental Review*, 37, 66-108.
- Feeley, K. M., Jones, E. A., Blackburn, C., & Bauer, S. (2011). Advancing imitation and requesting skills in toddlers with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities* 32, 2415-2430.
- Fey, M. E., Warren, S. F., Brady, N., Finestack, L. H., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M., Sokol, S., & Yoder, P. J. (2006). Early effects of responsivity education/prelinguistic milieu teaching for children with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(3), 526-547.
- Fidler, D. J. (2005). The emerging Down syndrome behavioral phenotype in early childhood: Implications for practice. *Infants & Young Children*, 18(2), 86-103.
- Fidler, D.J. (2006). The emergence of a syndrome-specific personality profile in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. 10(2), 53-60.
- Gillham, B. (1990). First words in normal and Down syndrome children: a comparison of content and word form categories. *Child Language Teaching and Therapy*, 6, 25-32.
- Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2009). A longitudinal study of motivation and competence in children with Down syndrome: Early childhood to early adolescence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 484-492.
- Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2014). Mastery motivation in children with Down syndrome. In: R., Faragher & B. Clarke, *Education Learners with Down Syndrome – Research, theory, and practice with children and adolescents* (s 60-83). London: Routledge.
- Gomez, R.L. (2016). Do infants retain the statistics of a statistical learning experience? Insights from a developmental cognitive neuroscience perspective. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*. B, nov, 1-9.
- Haugen, O. & Høvdig, G. Jr. (2001). Strabismus and binocular function in children with Down syndrome. *Acta Ophthalmologica Scandinavica*. 79, 133-139.
- Hitch, G.J. & Halliday, M.S. (1983). Working memory in children. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 302(B), 325-340.
- Hulme, C. & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Chichester: Wiley- Blackwell.
- Institutt for lingvistik og nordiske studier (2012). Typisk språkutvikling hos barn. Publisert: 16.01.2012. Sist endret: 03.02.2015 <https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/sprakvansker/utvikling/>
- Jarrold, C., & Baddeley, A. D. 1997). Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down's syndrome. *Cognitive Neuropsychiatry*, 2(2), 101-122.
- Jones, E.A., Neil, N. & Feeley, K. M. (2014) Enhancing learning for children with Down syndrome Kapittel i R. Faragher and B. Clarke (Red.), *Educating Learners with Down Syndrome*. (s 83-116). London: Routledge Education.
- Kay-Raining Bird, E., & Chapman, R. S. (1994). Sequential recall in individuals with Down syndrome. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37(6), 1354-1368.

- Kent, R. D. & Vorperian, H. K. (2013). Speech Impairment in Down Syndrome: A Review. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56(1), 178–210.
- Kroeger, K.A. & Nelson, W. M. (2006). A language programme to increase the verbal production of a child dually diagnosed with Down syndrome and autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(2), 101–108.
- Kumin, L. (2006). Differential diagnosis and treatment of speech sound production problems in individuals with Down syndrome. *Down Syndrome Quarterly*, 8, 7–18.
- Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J., Nachtigäller, K., & Rohlfing, K. J. (2015). *Learning from picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies* (Vol. 3 i serien Explorations in developmental psychology). London, UK: Routledge.
- Laws, G. & Bishop, D.V.M. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(6), 1324–1339.
- Laws, G., Briscoe, J., Ang, S.-Y., Brown, H., Hermena, E., & Kapikian, A. (2015). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 1–19.
- Laws, G., Buckley, S., MacDonald, J., & Broadley, I. (1995). The influence of reading instruction on language and memory development in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 3(2), 59–64.
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication. A new definition for a new era of of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age.
- Lewis, V. (2003). *Development and Disability*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lincoln, A. J., Courchesne E, Kilman, B. A. m.fl. (1985). Neuropsychological correlates of information-processing by children with Down syndrome. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 403–414.
- Lorah, E., Tincani, M., Dodge, J., Gilroy, S., Hickey, A., & Hantula, D. (2013). Evaluating picture exchange and the iPad™ as a speech generating device to teach communication to young children with autism. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 25(6), 637–649.
- McNaughton, D., & Light, J. (2013). The iPad and mobile technology revolution: benefits and challenges for individuals who require augmentative and alternative communication. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 29(2), 107–116.
- Millar, D. C., Light, J. C. & Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 248–264.
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington: National Institute for Literacy.
- Nes, K.H. (2011). En fantastisk språkreise. *Spesialpedagogikk* 9/2011.
- Nes, K.H. (2016). Skole med mulighet for alle! *Spesialpedagogikk*, 81(4), 47–53.
- Nes, K.H., & Johansson, I. (2015). *Kom i gang med Karlstadmodellen! En innføringsbok i Karlstadmodellen*. Bryne: Info Vest Forlag.
- Næss, K.-A. B. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome*. Oslo: Unipub.
- Næss, K.-A. B. (2015). *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, K.-A.B., Engevik, L. I., & Hokstad, S. (submitted). I hvilken grad prioriteres språkstimulering i opplæringstilbudet til elever med Down syndrom på småskoletrinnet?
- Næss, Lervåg, Lyster, & Hulme (2015). Longitudinal relationships between language and verbal short-term memory skills in children with Down Syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*, 135, 43–55.
- Næss, K-A. B., Lyster, S. A. H., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2011). Language and verbal short-term memory skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in developmental disabilities*, 32(6), 2225–2234.
- Næss, K.-A. B., Nygård, E., Dolva, A. S., Ostad, J., & Lyster, S. (2016). The profile of social functioning in children with Down syndrome. *Disabil Rehabil*, 1–12.

- Næss, K.-A. B. & Smith, L. (submitted). The prevalence of reading skills in children with Down syndrome: What characterize those with early reading skills relative to those without?
- Næss, K.-A. B., Smith, L., Hokstad, S., Bruvik, A., & Bergsager, D. (under arbeid). Tracking the process of language intervention: New technological opportunities for data collection
- Pekkonen, E., Osipova, D., Sauna-Aho, O., & Arvio, M. (2007). Delayed auditory processing underlying stimulus detection in Down syndrome. *NeuroImage*, 35, 1547–1550.
- Perry, L., Samuelson, L., Malloy, I., & Schiffer, R. (2010). Learn locally, think globally. Exemplar variability supports higher order generalization and word learning. *Psychological Science*, 21(12), 1894-1902.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Plante, E., Ogilvie, T., Vance, R., Aguilar, J. M., Dailey, N. S., Meyers, C., Lieser, A. M., & Burtona, R., 2014. Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 530- 45.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed). West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Roberts, J., Price, J., Barnes, E., Nelson, L., Burchinal, M., Hennon, E.A., Moskowitz, L., Edwards, A., Malkin, C., Anderson, K., Misenheimer, J. & Hooper, S.R. (2007). Receptive vocabulary, expressive vocabulary, and speech production of boys with fragile X syndrome in comparison to boys with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*. 3, 177-193.
- Segal, A. & Pesco, D. (2015). Narrative skills of youth with Down syndrome: A comprehensive literature review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27, 721-743.
- Seligman, M., E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Sigafoos, J., Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Achmadi, D., Stevens, M., Roche, L., m.fl. (2013). Teaching two boys with autism spectrum disorders to request the continuation of toy play using an iPad®-based speech-generating device. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(8), 923–930.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951.
- Skipp, A., Windfuhr, K. L., & Conti-Ramsden, G. (2002). Children's grammatical categories of verb and noun: a comparative look at children with specific language impairment (SLI) and normal language (NL). *International Journal of Communication Disorders*, 37(3), 253-271.
- Smith L, Næss K.-A.B., & Jarrold, C. (submitted). Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome.
- Smith, L. & Næss, K.-A. B. (under arbeid). Vocabulary interventions for children with Down syndrome: A systematic review.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 1, 5-10.
- Stoel-Gammon, C. (2001). Down syndrome phonology: developmental patterns and intervention strategies. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 93-100.
- Stores, R., Stores, G., Fellows, B., & Buckley, S. (1998). Daytime behavior problems and maternal stress in children with Down's syndrome, their siblings, and non intellectually disabled and other intellectually disabled peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(3), 228-237.
- Sui, J., & Humphreys, G. W. (2015). The integrative self: How self-reference integrates perception and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, 719-728.
- Te Kaat-van den Os, D., Volman, C., Jongmans, M., & Lauteslager, P. (2016). Expressive vocabulary development in children with Down syndrome: A longitudinal study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities (online)*. Early view, 1-8.
- Tetzchner, S. von. (2012) (2. Utg.). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal.
- Torkildsen, J. v.K., Dailey, N.S., Aguilar, J.M., Gómez, R., & Plante, E. (2013). Exemplar variability facilitates rapid learning of an otherwise unlearnable grammar by individuals with language-based learning disability. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56(2), 618-29.
- van Gameren-Oosterom H.B., Fekkes M, Buitendijk S.E., Mohangoo A.D., Bruil J, & Van Wouwe J.P. (2011). Development, problem behavior, and quality of life in a population based sample of eight-year-old children with Down syndrome. *PLoS ONE*, 6(7), e21879.

- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- What works Clearing House (2016). Early Childhood Education Intervention for children with Disabilities. Mileieu Teaching. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/EvidenceSnapshot/567>.
- Wishart, J. G. (1991). Taking the initiative in learning: A developmental investigation of infants with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 38(1), 27-44.
- Wishart, J. (1993). The development of learning difficulties in children with Down's syndrome. *J Intellect Disabil Res*, 37(4), 389-403.
- Wishart, J. (2002). Learning in young children with Down syndrome. Public perceptions, empirical evidence. I M. Cuskelly, A. Jobling, & S. Buckley (Red.), *Down syndrome across the life span*, 18-27. London: Whurr.
- Wishart, J. (2001). Motivation and learning styles in young children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 47-51.
- Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowsky, D. I., & Roberts, M. Y. (2013). Effects of a naturalistic sign intervention on expressive language of toddlers with Down syndrome. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 56(3), 994-1008.
- Yang, Y., Conners, F.A., & Merrill, E.C. (2014). Visuo-spatial ability in individuals with Down syndrome: Is it really a strength? *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1473-1500.
- Yoder, P., Woynaroski, T., Fey, M., & Warren, S. (2014). Effects of dose frequency of early communication intervention in young children with and without Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(1), 17-37.

Glem ikke morfemet i leseopplæringen

– det spiller en viktig rolle for leseforståelsen

Morfemet, språkets minste betydningsbærende enhet, har vært viet mye oppmerksomhet i leseforskningen de siste to tiårene. Barns kompetanse knyttet til dette språkelementet synes å bidra til ulike sider ved deres leseferdighet.

I studien som presenteres vurderes det i hvilken grad morfologisk kompetanse i det siste førskoleåret kan forklare unik variasjon i leseforståelsen i 6. klasse når ulike språkferdigheter i førskole- og første-klasse er kontrollert for. Hundre og trettito barn ble testet med flere språk- og leseprøver året før skolestart og i 1. klasse. Barnas leseforståelsesferdigheter ble kartlagt i 6. klasse. For å vurdere et mulig unikt bidrag fra morfologisk kompetanse i førskolen til leseforståelsen 6 år senere, ble data analysert ved hjelp av hierarkiske regresjonsmodeller. Ikke-verbale ferdigheter ble kontrollert for ved at resultater fra «Ravens Progressive Matrices» ble lagt inn i analysen i et første steg. Deretter forklarte både ordavkodning i 1. klasse og lytteforståelse i førskolen, lagt inn i analysen i ett steg, et relativt stort signifikant bidrag til variasjonen i leseforståelse henholdsvis fem og seks år senere. I de siste stegene i analysen ble bidraget til to morfologiske prøver testet ut. Den ene morfologiprøven forklarte en unik del av variansen i en av leseforståelsesprøvene, mens den andre forklarte en unik del av variansen i en annen leseforståelsesprøve. Dette tyder på at de morfologiske prøvene måler litt ulike morfologiske kompetanser og at de ulike leseprøvene stiller ulike krav til morfologisk kompetanse. Det er utfordringer med å bruke enkle regresjonsanalyser når vi skal vurdere unike bidrag fra ulike språkkomponenter som alle er korrelerte og som alle kan forklare unike deler av barns leseforståelsesferdigheter. Dette blir diskutert i artikkelen. Resultatene er imidlertid tydelige med hensyn til hvilken rolle språkkompetanse i førskole og tidlig skolealder har for den senere leseforståelsesutviklingen. Resultatene understreker at det er viktig at barnehage og skole kvalitetssikrer sitt språkarbeid for å gi barna et godt grunnlag for en god leseforståelsesutvikling.



Solveig-Alma Halaas Lyster

Solveig-Alma Halaas Lyster er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Hun er utdannet lærer og logoped. Hun har lang yrkeserfaring, først som lærer, rådgiver og undervisningsinspektør og deretter som både logoped og pedagogisk-psykologisk rådgiver før hun på 1990-tallet startet arbeidet med sin doktoravhandling. I 1995 ble hun ansatt som førsteamanuensis ved instituttet og har vært der siden hun nylig gikk inn i rollen som emeritus.

Det ultimate mål for leseopplæringen er at elever skal kunne forstå ulike typer av skrevne tekster, at de skal kunne gå i dialog med forfatteren som kun er tilstede gjennom de skrevne ordene og at de skal kunne reflektere over den informasjon som teksten gir eller ikke gir.

I en lang periode har modellen «The simple view of reading» (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) ligget til grunn for mange studier om leseforståelse. Modellen presenterer leseforståelse som produktet av ordavkodning og lytteforståelse (leseforståelse = ordavkodning X lytteforståelse). Denne modellen har fått mye støtte gjennom en rekke empiriske studier, men det varierer mye fra studie til studie hvor mye av variasjonen i leseforståelsen den kan forklare (Aaron, Joshi & Williams, 1999; Adlof, Catts & Little, 2006;

Conners, 2009; Johnston & Kirby, 2006). Noen studier har avdekket at hele 85 % av forskjellene mellom elevene kan forklares av produktet ordavkodning X lytteforståelse (Hoover & Gough, 1990), mens andre studier bare kan forklare rundt 45 % eller mindre av forskjellene med disse faktorene (Georgiou, Das & Hayward, 2009). I Finland fant Torppa og kollegaer (Torppa, Georgiou, Lerkkanen, Niemi, Poikkeus & Nurmi, 2016) at ordlesing og lytteforståelse forklarte 37 % av variasjonen i leseforståelse i 2. klasse og så lite som 28 % i 3. klasse. Deres data var imidlertid hentet fra en studie der barn var fulgt fra førskolen til 3. klasse, og resultatene må ses i sammenheng med dette longitudinelle perspektivet. Noe av årsaken til variasjonen i forskningsresultatene fra studiene som evaluerer modellen «The simple view of reading» kan forklares med at det brukes ulike lytte- og leseforståelsestester i mange av disse studiene og at ulike studier har testet ut modellen på ulike klassetrinn og med ulike analysemetoder. Ulike ortografier kan også ha en innvirkning på modellen og de resultatene som framkommer. I tillegg må man stille spørsmål om hvordan data som er samlet på samme tidspunkt i motsetning til longitudinelle data påvirker resultatene.

Det varierer også mye hva den enkelte faktor, ordavkodning og lytteforståelse, hver for seg kan forklare av variasjonen mellom elevene. Det synes imidlertid å være et mønster at ordavkodningen er av spesiell betydning for leseforståelsen på tidlige klassetrinn/utviklingstrinn, mens lytteforståelsen spiller en større rolle for leseforståelsen etter hvert som ordavkodningen automatiseres (Torppa et al., 2016). Det vil si at elever med for eksempel dysleksi vil kunne ha vansker med leseforståelsen fordi deres ordavkodning ikke er automatisert, selv om deres ordforråd og lytteforståelse er adekvat. Andre elever kan ha vansker med leseforståelsen til tross for en adekvat ordavkodning hvis deres språklige forståelse ikke er på høyde med hva en tekst krever. Skolene, ikke minst i Norge, har erkjent at kunnskap om det alfabetiske prinsippet og fonologisk kompetanse er viktig for den tidlige kodeknekkningen og ordlesingsferdigheten. Dette er også et område der mange skoler gjør en god jobb, blant annet gjennom fonologisk bevissthetsarbeid og et strukturert fokus på det alfabetiske prinsippet og på repetert lesing for å automatisere ordidentifiseringen. I dag er det også «opplest og vedtatt» at ordforrådet, et sentralt element i lytteforståelsen, er viktig for leseforstå-

elsen (Beck & McKeown, 2007; Stahl & Nagy, 2006; Quinn, Wagner, Petscher & Lopez, 2015).

Mange skoler har et visst fokus på elevenes ordforråd og det å gjøre tiltak som støtter ordforrådsutviklingen. Dette er spesielt viktig for elever med særskilte behov og ikke minst for minoritetsspråklige elever. Ordforrådet synes å være en svært avgjørende faktor for hvordan denne gruppen elever utvikler sin leseforståelse (Lervåg & Aukrust, 2010). Dessverre er det ofte slik at barn med minoritetsspråklig bakgrunn har en utfordring med ordforrådet på andrespråket (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016).

Selv om det også i Norge har vært mye fokus på barns ordforråd i både barnehage og skole, er det mye usikkerhet knyttet til hvilke ord det skal jobbes med og kanskje spesielt med hensyn til hvordan det skal jobbes med elevenes ordforråd. Hvordan lærer barn og unge best nye ord, og hvordan kan barnehagebarn eller elever bli sine egne «ordutviklere»?

En rekke studier de senere år har vist at kunnskap om språkets morfologiske komponenter, ordenes minste betydningsbærende enheter, tydelig er relatert til og predikerer den leseforståelsen som utvikles (Carlisle, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Mahony, Singson & Mann, 2000; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Tyler & Nagy, 1990). Dette synes å gjelde for en rekke ortografier (Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Elbro & Arnbak, 1996; Kieffer & Lesaux, 2008; Kuo & Anderson, 2006; Lyster, 2010; McBride-Chang, Shu, Zhou, Wat & Wagner, 2003; Nagy, Berninger & Abbott, 2006; Sénéchal, 2000; Saiegh-Haddad & Geva, 2008; Cunningham & Carroll, 2013; Deacon & Kirby, 2004; Kirby et al., 2012; Lee, 2011). Resultater fra flere studier har også vist at morfologisk kompetanse synes å kunne predikere vokabularutviklingen (Kieffer & Lesaux, 2012; Wagner, Muse & Tannenbaum, 2007). Det er i tillegg funnet effekt av morfologisk bevissthets-trening på ordlesing og leseforståelse hos både typisk utviklede elever (se Bowers, Kirby & Deacon, 2010; Carlisle, 2010; Goodwin & Ahn, 2010, 2013; Reed, 2008 for metaanalyser og oversiktsstudier) og elever med lese- og skrivevansker (Arnbak & Elbro, 2000; Bowers, Kirby & Deacon, 2010; Goodwin & Ahn, 2010). Det å kunne «se ord i ord» er viktig for avkodningshastigheten i

en norsk kontekst der vi har mange lange og sammensatte ord (ridestevnepåmeldingen/sommerklærutstillingen osv.).

Det å forstå at forstavelen «mis» kan gi en rekke ord motsatt betydning (mis-unne/mis-forstå/mis-tro osv.) og at forstavelen «sam» gir en spesiell mening når den settes foran -arbeid, -handle og -spille, kan gi grobunn for at nye ord som elevene aldri har hørt eller sett, kan bli forstått når de dukker opp. Det å vite at siste del i et sammensatt ord bærer hovedbetydningen av ordet (hestehale**strikk**), kan gjøre leseforståelsesprosessen raskere. Med andre ord, kunnskapen om og bevissthet på de morfologiske elementene i språket kan være viktig for både ordforråds- og leseforståelsesutviklingen.

Det er imidlertid forhold utover ordavkodingen og lytteforståelsen som også påvirker leseforståelsen. I Norge har for eksempel Bråten og kollegaer (Anmarkrud & Bråten, 2009; Bråten, 1993; Samuelstuen & Bråten, 2005) sett på den rolle temakunnskap (faktakunnskap) og strategibruk har for leseforståelsen og avdekket at dette er faktorer som tydelig spiller en rolle for den lesekompetanse som elever viser. Også motivasjon er avdekket som en viktig faktor for leseforståelsen (Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). I studien som presenteres nedenfor er det allikevel språklige faktorer som får et spesielt fokus, og da spesielt elevenes morfologiske kompetanse.

Hensikten med studien og de analysene som presenteres er å vurdere hvilken mulig unik effekt morfologisk bevissthet kan ha på leseforståelsen i et langsiktig perspektiv. Det er fremdeles en rekke åpne spørsmål knyttet til hvordan ulike språklige kompetanser er knyttet sammen og hvordan ulike språklige kompetanser påvirker hverandre i et utviklingsperspektiv. Klem, Melby-Lervåg, Hagtvet, Lyster, Gustafsson & Hulme (2015) fant for eksempel at setningsminne, ordforråd og grammatisk kompetanse i førskolealder ikke kunne skilles ut som spesifikke og unike språkkomponenter. I en latent variabel-analyse fant forskerne at de tre variablene var så sterkt knyttet til hverandre at de dannet en endimensjonal språkvariabel. Kieffer, Petscher, Proctor og Silverman (2016) har dessuten avdekket at en generell språkfaktor er en bedre prediktor for leseforståelsen enn språklige enkeltkomponenter, spesielt for eldre

elevers leseforståelse. For elever i 3.-5. klasse predikerte imidlertid en «morfologispesifikk» faktor leseforståelse utover den variansforklaringen som en generell språkfaktor kunne forklare. Disse noe varierende funnene og det at mye kan tyde på at ulike språkkompetanser «lader» på en faktor gjør ikke de enkelte språklige «delkompetanser» mindre viktige. De er alle viktige komponenter i barnas språklige ferdighet, og når språket skal stimuleres, er det kanskje nettopp de enkelte faktorene som må stå sentralt i et språktreningsprogram. Ikke desto mindre er det kanskje dette at man må fokusere på flere faktorer som er viktig når vi skal vurdere og forstå hvordan leseforståelsen utvikler seg. Perfetti og hans kollegaer har i en rekke sammenhenger påpekt at både ordavkodingen og leseforståelsen er avhengige av hvilken leksikalsk kvalitet det er på ordforrådet (Perfetti, 1985; Perfetti, 1992; Perfetti & Hart, 2002; Landi, 2005; Landi & Perfetti, 2007). De påpeker at den leksikalske kvaliteten er knyttet til kunnskap om et ords fonologiske, ortografiske, og grammatisk-morfologiske struktur og til forståelsen av ordet og de enkeltdeler det er bygget opp av (den semantiske kunnskapen). Selv om førskolebarnet fremdeles ikke har utviklet mye ortografisk kompetanse, kan en trekke den slutning at den fonologiske, morfologiske og semantiske kunnskapen barnet har, vil speile seg i deres ordkompetanse og etter hvert i deres evne til å avkode og forstå skrevne ord. Gitt at ordkompetansen spiller en viktig rolle for leseforståelsen, vil disse enkeltfaktorene samlet sett kunne påvirke leseforståelsen indirekte gjennom barnets ordforråd og ordavkoding, og i noen tilfeller kanskje også direkte når ordforrådsferdigheten og ordavkodingen ikke «fanger opp» all språkkompetanse som en tekst krever. Brinckmann, Hjetland og Lyster (2016) har i en norsk intervensjonsstudie på 3. og 4. klassetrinn jobbet med svake leseres leksikalske kvalitet for å bedre a) deres ordforråd og b) deres leseforståelse. Resultatene var svært oppløftende i det at intervensjonen påvirket både ordkunnskapsutviklingen og leseforståelsen. Dette antyder at jo bedre kvaliteten er på barns ordkunnskap, jo bedre vil deres leseforståelse være.

Studien

Studien som presenteres her er en delstudie knyttet til en mer omfattende intervensjonsstudie der hensikten var å evaluere den effekten morfologisk og fonologisk bevissthetstrening i førskolealder hadde på barns leseutvikling

(Lyster, 2002; Lyster, Lervåg & Hulme, 2016). Førskoledata som presenteres er hentet inn etter at tidligere trening er avsluttet og representerer den språklige kunnskap barna hadde like før skolestart. Barna som inngår i studien hadde nettopp begynt på skolen da Reform 97 ble innført og er således testet i 6. klasse (etter gammel ordning). Leseprøvene er nå gjeldende på 7. klassetrinn.

Utvalg

Utvalget inkluderer et randomisert utvalg på 132 elever av en gruppe på 273 barn som ble testet med en rekke språkvariabler like før de begynte på skolen. Barnas leseferdigheter ble kartlagt ved flere anledninger de første årene etter skolestart, men dette randomiserte utvalgets leseferdighet ble også kartlagt i 6. klasse.

Kartleggingsmaterialet

Språkferdigheter i førskolealder, ordavkodingsferdighet og ikke-verbale ferdigheter i 1. klasse er uavhengige variabler og leseferdigheter i 6. klasse (nå 7. klasse) er avhengige variabler i den studien som presenteres. Barna kommer fra en kommune i østlandsområdet. Barn med minoritetsspråklig bakgrunn eller som var identifisert med utviklingshemming ved studiestart er ikke inkludert.

Barna ble kartlagt i relativt små grupper ved førskolekartleggingen (12 per gruppe eller færre). Det var alltid to voksne til stede slik at det kunne sjekkes at alle til enhver tid hadde de rette oppgavearkene foran seg. Oppgaver ble besvart ved at barna krysset av svaralternativene (tegninger) på de arkene de hadde fått utdelt.

Språkprøvene er, med unntak av vokabularprøven fra WISC-R, hentet fra Ringeriksmaterialet (Lyster og Tingleff, 1992/2003). Leseprøvene er fra Kartlegging av leseforståelse, 6. klasse (Nasjonalt læremiddelsenter, 1995). Leseprøvene har en klar takeffekt siden de er utviklet for å avdekke elever som sliter med lesingen. Men siden det ikke er mange norske standardiserte leseforståelsessprøver å velge mellom, ble dette materialet allikevel valgt den gang studien ble gjennomført. Materialet var dessuten mye brukt og velkjent i skolen.

Kartlegging før skolestart og i 1. klasse

Alle språkprøvene ble gitt i mai det året barna begynte

på skolen.

Fonemidentifisering (Fonemid). Barna ble bedt om å ta bort første lyd i et ord og finne den av 3 tegninger som representerte det ordet som var igjen. Eksempelvis skulle de ta bort lyden /k/ først i *kost*: «Sett kryss på det som blir igjen av ordet kost når du tar bort lyden /k/ (lyden sies) først i ordet».

Lage Sammensatte ord (Lagsam). Barna ble bedt om å lage et sammensatt ord av to oppgitte ord. For hver oppgave fikk barna se 4 bilder der ett av bildene var målordet. For eksempel, da ordene *brann* og *bil* skulle trekkes sammen til ordet *brannbil* fikk de se bilder av en brannbil, en bilbrann, en vanlig bil og en brann. Det var en tendens til at gale svar først og fremst var knyttet til at ord ble satt galt sammen (dvs. at de valgte bilbrann framfor brannbil).

Analyse av sammensatte ord (Ansam). Barna ble presentert for sammensatte ord, for eksempel ordet *lyspære*, med følgende instruksjon: «Hva blir igjen av ordet lyspære når du tar bort pære». Med utgangspunkt i bilde av en lyspære, sokkelen på en lyspære, en vanlig pære (til å spise) og et lys (stearinlys) skulle barnet krysse på den tegningen som viste det som var igjen. For alle oppgaver var distraktorene en tegning av ordet som ble presentert, en tegning av noe relatert til ordet (for eksempel sokkelen på lyspæra) og en tegning av det elementet som skulle tas vekk. En av tegningene viste løsningen (i vårt eksempel lys/stearinlys).

Lytteforståelse (Lyttef). Lytteforståelsen ble kartlagt med Setningsforståelse og Grammatisk forståelse fra Ringeriksmaterialet. Disse to oppgavene kartlegger et bredt spekter av grammatiske og syntaktiske strukturer, men med et relativt enkelt vokabular.

Vokabular. Ordforståelsen ble testet med en deltest fra WISC-R (Undheim, 1978) høsthalvåret i førsteklasse.

Ikke-verbal IQ (Raven). Barna ble testet med Raven's Progressive Matrices (Raven, Raven & Court 1988) i høsthalvåret i første klasse.

Ordlesing. Ordleseferdigheter ble kartlagt med Gjessings ordlesetest (Gjessing, 1958) i slutten av 1. klasse. Barna

Tabell 1. Deskriptive verdier for førskolevariablene og leseprøvene i 6. klasse

Tester	Antall	Min-Maks	Gjennomsnitt	St.avvik	Reliabilitet
Fonemidentifisering	113	1-9	5.96	2.06	.65
Sammensatte ord	113	0-7	5.95	1.58	.74
Analyse av sammensatte ord	109	1-8	5.46	2.01	.75
Lytteforståelse	108	12-28	23.60	3.40	.73
Vokabular*	132	5-34	14.18	4.46	.81
Ordlesing	130	3-36	22.91	8.81	.87
Raven**	131	11-43	23.20	7.29	-
Fire gode venner (Prosa 1)*	132	2-21	17.54	4.46	.97
Gjeterjenta (Prosa 2)*	132	0-16	11.71	5.45	.97
Næringsstoffene (Fakta)*	132	0-9	7.80	1.77	.83
*Reliabilitetstall er hentet fra norske standardiserings-/normeringsdata.					
**Reliabilitet er ikke beregnet for denne testen siden det er en anerkjent prøve kjent for god reliabilitet.					

skulle finne rett bilde til et ord de leste blant flere distraktorer. Det var tidsbegrensning på lesetiden.

Leseforståelsesprøver i 6. klasse

Fire gode venner (Prosa 1). Dette er en leseoppgave som består av fire korte prosatekster. Hver tekst blir fulgt opp med spørsmål som har fire alternative svar (Ett alternativ er rett). Til sammen er det 21 spørsmål. Oppgaven er tidsbegrenset.

Gjeterjenta (Prosa 2). Dette er en leseoppgave med en relativt lang tekst som kan anses som mer utfordrende på flere vis enn *Fire gode venner*. Teksten består av 1099 ord og blir fulgt opp av 16 spørsmål (spørsmål med svaralternativer). Oppgaven er tidsbegrenset.

Næringsstoffer (Fakta). Denne oppgaven består av en kort tekst og en tabell. Den følges opp av 7 spørsmål der alle har 3 alternative svar (ett er rett). Spørsmålene kan besvares ved at leseren både har lest instruksjonen i teksten og har lest i tabellen over næringsstoffene. Oppgaven er tidsbegrenset.

Analyser

I denne presentasjonen benyttes enkle, hierarkiske regresjonsanalyser, men med flere variabler lagt inn på ett av trinnene i analysen. Ikke-verbal IQ, slik dette er målt med Raven, ble lagt inn i analysene som en kontrollvariabel for de tre avhengige lesevariablene. I innledende analyser ble både ordlesing og språkvariablene, Vokabular og Lytteforståelse, lagt inn i et andre steg. Deretter ble Sammensatte ord og Analyse av sammensatte ord vurdert som mulige variabler for ytterligere forklaring av variasjonen mellom elevene. For å vurdere om disse to variablene, til tross for deres relasjon, kunne forklare unike deler av variansen i de ulike lesevariablene ble de lagt inn i hvert sitt steg. I de første analysene ble Sammensatte ord lagt inn i et tredje steg og Analyse av sammensatte ord i et fjerde steg. I neste runde med analyser ble rekkefølgen på disse variablenes inntreden i regresjonsanalysene byttet, Analyse av sammensatte ord ble lagt inn i det tredje steget med Sammensatte ord i det fjerde steget.

Resultater

Tabell 1 viser de deskriptive dataene for både førskolevariablene og leseprøvene i 6. klasse. Det er en såkalt

Tabell 2. Korrelasjoner mellom førskolevariablene og lesevariablene i 6. klasse

Tester	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Fonemid	-								
2 Lagesam	.186*	-							
3 Ansam	.356**	.310**	-						
4 Lyttf	.364**	.351**	.353**	-					
5 Vokabular	.268**	.313**	.262**	.385**	-				
6 Ordlesing	.401**	.291**	.354**	.439**	.447**	-			
7 Raven	.518**	.196**	.432**	.460**	.311**	.390**	-		
8 Prosa 1	.172	.411**	.269**	.508**	.424**	.565**	.274**	-	
9 Prosa 2	.212*	.365**	.404**	.423**	.267**	.483**	.210*	.673**	-
10 Fakta	.242**	.347**	.385**	.436**	.263**	.367**	.306**	.486**	.486**

**= signifikant på .01-nivået, *= signifikant på .05-nivået, Fonemid = Fonemidentifisering, Lagesam

= Lage sammensatte ord, Ansam = Analyse av sammensatte ord, Lyttf = Lytteforståelse

takeffekt eller tendens til takeffekt for noen av førskolevariablene og som forventet en ganske klar takeffekt for alle leseprøvene. Siden det er en stor gruppe elever som har alt rett på de ulike prøvene reflekterer ikke resultatene den variasjonen som faktisk er i gruppen. Dette må vi ta hensyn til når resultatene for analysene nedenfor skal tolkes. Styrken i data vil være mindre enn om den totale variasjonen i elevmassen var avdekket.

Tabell 2 viser korrelasjonene mellom førskolevariablene og lesevariablene. Resultatene fra WISC-R, Vokabular, som ble tatt like etter skolestart og Ordlesing fra slutten av første klasse er inkludert.

Som det framgår av tabellen er alle korrelasjonene signifikante, men i beste fall moderate. Samtidig er alle variabler korrelerte med alle. Som det også framgår av tabellen finner vi den høyeste korrelasjonen mellom de to prosatekstene (.673) og den nest høyeste mellom Prosa 1 og Ordlesing (.565). Lytteforståelse er den av førskolevariablene som jevnt over har den høyeste korrelasjonen med lesevariablene. Det er for eksempel en korrelasjon på .508 mellom Lytteforståelse før skolestart og Prosa 1 i 6. klasse. Samtidig viser korrelasjonene, som

ikke er spesielt høye, at de ulike tekstene og oppgavene, også prosa- og faktatekstene seg imellom, bare delvis måler de samme ferdighetene. De laveste korrelasjonene, og den eneste ikke-signifikante, er mellom Fonemidentifisering og de ulike lesevariablene.

Tabell 3 viser resultatene for de endelige regresjonsanalysene. Gitt de lave korrelasjonene mellom Fonemidentifisering og lesevariablene og en hypotese om at evne til å identifisere fonem er en evne som utvikles gjennom leseopplæringen mer enn det er en evne som utvikles i forkant av leseutviklingen, ble det besluttet å holde Fonemidentifisering ute av analysene. I teorien er det også mulig å slå fast at Fonemidentifisering først og fremst påvirker leseforståelsen gjennom ordavkodning, og da i dette tilfellet gjennom Ordlesing. Innledningsvis ble det også kjørt regresjonsanalyser som viste at variabelen Fonemidentifisering ikke bidro til forklaring av noen unik del av variansen for noen av lesevariablene. De innledende analysene viste også at ingen av beta-verdiene for Vokabular var signifikante og at Vokabular heller ikke kunne forklare noen unik del av variansen for de ulike leseprøvene.

Tabell 3. Regresjonsanalyser med førskolevariabler som uavhengige variabler og leseforståelsesvariabler i 6. klasse som avhengige variabler

Avhengig variabel									
Steg		Prosa 1		Prosa 2		Fakta			
	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β	R ²	Δ R ²	β
1.Raven	.075	-	-.047	.044	-	-.141	.093	-	.029
2.Ordlesing	.405	.330	.403***	.292	.248	.318***	.234	.140	.137
Lytteforståelse			.283**			.213*			.240*
3.Lagsam ^a	.446	.040	.221**	.324	.032	.153	.265	.031	.157
4.Ansam ^b	.446	.000	-.022	.363	.038	.229*	.292	.027	.190
3.Ansam	.446	.000	-.022	.243	.051	.229*	.271	.037	.190
4.Lagsam	.446	.040	.221**	.363	.019	.153	.292	.020	.157

***p < .001, **p < .01, * p < .05, a = Lage sammensatte ord, b = Analyse av sammensatte ord. NB: De standardiserte beta-verdiene korresponderer med de verdiene som framkommer i den siste modellen i analysene, når alle variablene er lagt inn.

Derfor, etter at Raven ble lagt inn i regresjonen som en kontrollvariabel, ble bare Ordlesing og Lytteforståelse lagt inn i et andre trinn. Deretter fulgte morfologi-variablene med Lage sammensatte ord og Analyse av sammensatte ord i henholdsvis et tredje og et fjerde trinn i analysene. I en ny modell ble de to morfologi-variablene lagt inn i omvendt rekkefølge. Tabellen viser for det andre steget hvor mye av variasjonen (R²) som de innlagte variablene til sammen forklarer og den tilleggs-variasjonen som dette steget kan forklare utover det som var forklart med bare Raven i analysen (Δ R²). Beta-verdiene er knyttet til den enkelte variabelen.

Det kan stilles flere spørsmål om hvordan morfologi-variablene burde vært behandlet, for eksempel om de burde vært kodet om til én variabel eller om disse variablene burde vært lagt inn i analysen i ett steg. Man kan også stille spørsmål om alle variablene burde vært lagt inn i analysen simultant. Men siden et hovedspørsmål var knyttet til mulige unike bidrag fra morfologisk kompetanse i forklaringen av leseforståelse, ble valg av analysemåte slik som framstilt i Tabell 3. Siden de to morfologiske oppgavene er forskjellige med hensyn til krav om for eksempel analyse av ords «morfo-fonologiske» struktur, ble det også tatt et valg om å vurdere den enkelte oppgavens bidrag ett for ett. Det ligger i

tillegg et bevisst valg bak det å kjøre regresjonsanalyser for hver lesevariabel hver for seg. Leseforståelsesprøver synes i stor grad å ha relativt lave korrelasjoner med hverandre sammenlignet med hva som kan forventes hvis variablene måler samme ferdighet, og studier har avslørt at ulike leseprøver ofte synes å måle ulike ferdigheter (Keenan, Betjemann, Olson, 2008).

Tabell 3 viser at Raven forklarer en signifikant del av variansen i alle lesevariablene i et første steg, men at denne unike forklaringen, ut fra beta-verdiene, ikke vises i analysens siste modell der alle variablene ligger inne. Deretter forklarer Ordlesing og Lytteforståelse i ett og samme steg ytterligere en stor og signifikant del av variasjonen i leseforståelsen for alle lesevariablene. I tillegg viser beta-verdiene at både Ordlesing og Lytteforståelse gir unike, signifikante bidrag til forklaringen av variansen i begge prosaoppgavene og at Lytteforståelse bidrar signifikant til forklaring av variansen i fakta-teksten. Utover dette gir Lage sammensatte ord et unikt bidrag i forklaringen av variansen i Prosa 1, uavhengig av hvilket steg i analysen den introduseres. Analyse av sammensatte ord gir et unikt bidrag til forklaringen av variansen i Prosa 2.

Det at disse variablene på disse trinnene i analysene kan

forklare unike deler av variasjonene mellom elevene indikerer at morfologi-variablene har avdekket en kompetanse som ikke er «fanget opp» av de andre variablene. Med andre ord, morfologivariablene rommer en kompetanse som er unik for leseforståelsen slik denne er kartlagt gjennom delprøvene i kartleggingsmaterialet som er benyttet.

Det er bare Lytteforståelse som kan forklare noe av den forskjellen som er mellom elevene når det gjelder fakta-teksten. Dette er en oppgave med lite tekst der elevene blir bedt om å hente informasjon fra en tabell. Det er derfor ikke uventet at Ordlesing er mindre betydningsfull for denne oppgaven enn for prosatekstene der det er mer tekst å lese.

Diskusjon

Resultatene viser at morfologisk kompetanse synes å kunne påvirke leseforståelsesutviklingen utover den påvirkningen som kommer fra Ordlesing og Lytteforståelse. De morfologiske prøvene viser seg å forklare deler av variansen i de to prosatekstene. Kompetansen som måles med Lage sammensatte ord står fram som forklarende for resultatet på Prosa 1 (Fire gode venner) etter at andre variabler har forklart sin del av variansen, og kompetansen som måles med Analyse av sammensatte ord står fram med unik forklaring av variansen i Prosa 2 (Gjeterjenta). Dette er funn som er i tråd med en rekke tidligere forskningsresultater (Carlisle, 2000; Casalis & Louis-Alexandre, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Kieffer & Lesaux, 2008; Mahony, Singson & Mann, 2000; Nunes, Bryant & Bindman, 1997; Tyler & Nagy, 1990). Det er en liten tendens til at morfologisk kompetanse kan forklare mer av variansen i mer krevende tekster, slik som i Gjeterjenta (Prosa 2). Hvis vi kan trekke en slik konklusjon innebærer det at morfologisk kompetanse vil spille en større rolle for lesingen på høyere klassetrinn, der tekstene gjerne er mer utfordrende språklig sett, enn på lavere klassetrinn (Kuo & Anderson, 2006; Torppa et al., 2016). Samtidig er det viktig å påpeke at den relasjonen leseforståelse i 6. klasse har til morfologisk kompetanse i studien som er presentert, er til den kompetanse som er kartlagt før skolestart. Det innebærer at språkprogram og språkstimulering som rettes mot førskolebarn også bør inkludere stimulering av barnas morfologiske utvikling.

Resultatene fra studien viser også, i tråd med en rekke studier (Aaron, Joshi & Williams, 1999; Adlof, Catts & Little, 2006; Connors, 2009; Johnston & Kirby, 2006), at både ordlesing og lytteforståelse forklarer signifikante, unike deler av variansen i leseforståelse. Resultatene er således en ytterligere støtte til «The simple view of reading». Lesetestene kan ikke sies å være veldig høyt korrelerte, noe som indikerer, i tråd med andre studier (Keenan, Betjemann & Olson, 2008) at de delvis måler ulike kompetanser. Dette avspeiles også til en viss grad i at de ulike variablene forklarer ulik mengde av variansen i de ulike lesetestene. Det vil si at ulike lesetester krever ulike kompetanser for å kunne forstås fullt ut. En språklig ferdighet spiller stor rolle for forståelsen av én tekst, mens en annen språklig kompetanse spiller «hovedrollen» i en annen tekst.

Det faktum at Raven ikke lenger bidrar signifikant til variasjonen i leseforståelse hvis testen må «konkurrere» med de andre variablene, er i tråd med funn fra Torppa et al., (2016). De fant at kognitive ferdigheter i førskolealder i vesentlig grad predikerte leseforståelse gjennom lytteforståelse.

Funnene i denne delstudien er ikke overraskende ut fra alle de tidligere «bevisene» vi har fått for sammenhengen mellom morfologisk kunnskap og leseutvikling slik det er redegjort for i innledningen. Resultatene er også i tråd med resultater fra treningsstudier som viser at en styrking av barns/elevs morfologiske bevissthetsutvikling også har lagt grunnlaget for en bedre leseutvikling (se for eksempel Lyster, 2002 og Lyster, Lervåg & Hulme, 2016). Det er mange ubesvarte spørsmål om hvordan fonologiske, morfologisk-grammatiske og semantiske faktorer samspiller i barns språkutvikling, men det er ikke tvil om at morfologisk kompetanse også er en dimensjon som, ikke minst skolen, må tas på alvor. Selv om fonologiske ferdigheter er viktige for den tidlige leseutviklingen bør også den morfologiske kompetansen stå sentralt i skolens vokabular- og leseopplæring. Dette er i tråd med funn fra Bower, Kirby og Deacons meta-analyse (2010) som viste at morfologisk intervensjon hadde effekt på leseutviklingen når den var kombinert med andre faktorer som leseopplæringen fokuserte. Dette er i tråd med Perfetti og kollegaers (Perfetti, 1985; Perfetti, 1992; Perfetti & Hart, 2002; Landi, 2005; Landi & Perfetti, 2007) hypotese om at kvaliteten på

ordkunnskapen påvirker leseutviklingen. Det er mulig å arbeide med barns morfologiske kompetanse før de skal lære å lese og dette arbeidet bør fortsette som en del av den språk- og leseopplæringen som skolen skal gjennomføre.

Resultatene i denne studien styrkes ved at de er knyttet til et «longitudinelt design». Utover den lytteforståelse barn har utviklet før skolestart og den ordlesekompetanse de klarer å utvikle det første året på skolen, er morfologisk kompetanse en kompetanse som ytterligere kan støtte barnas leseforståelsesutvikling.

Det gjenstår å lære mer om hvordan ordkunnskap og morfologisk kompetanse best kan utvikles på ulike alders- og klassetrinn, men noen gode ideer har forskningen så langt bidratt med. Ett norsk eksempel er den intervensjonen som ble gjennomført av Brinchmann, Hjetland og Lyster (2016) der nettopp kvaliteten på elevenes ordforråd var et sentralt element i undervisningen.

Begrensninger for resultattolkningene

Det er flere spørsmål som kan stilles ved de resultatene som har framkommet over. Resultatene får validitetsmessig støtte i at de er i tråd med funn fra en rekke studier, ikke minst i tråd med flere metaanalyser som er gjennomført. Dette styrker den tolkningen som gis av morfemets rolle i leseutviklingssammenheng. Det kan imidlertid stilles spørsmål om de regresjonsanalysene som er gjennomført burde behandlet de ulike variablene på andre måter enn det som er gjort. Den gjennomgående takeffekten for de avhengige variablene, og delvis for de uavhengige, kan også gi grobunn for å stille spørsmål både om statistisk styrke og om andre analyser burde vært valgt for å evaluere de ulike variablenes forklaring av variansen i leseforståelsesvariablene. Longitudinelle analyser med bruk av latente variabler ville gitt mulighet for å kontrollere for feilvarians, og lav reliabilitet vil dermed spille mindre rolle. Slike analyser bør tilstrebes i framtidige analyser av forholdet mellom morfologisk kunnskap og leseforståelse. Det kan også stilles spørsmål om det finnes, eller bør utvikles, andre morfologiske prøver, prøver som på en mer eksplisitt måte kartlegger mer avklarte sider ved, eller elementer av, morfologisk kompetanse.

Referanser

- Aaron, P. G., Joshi, M. & Williams, K. A. (1999). Not all reading disabilities are alike. *Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 120–127.
- Adlof, S. M., Catts, H. & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing* 19(9), 933–958. doi:10.1007/s11145-006-9024-z
- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and individual differences*, 19(2), 252–256. doi: 10.1016/j.lindif.2008.09.002
- Arnbak, E. & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229–251. doi:10.1080/00313830050154485
- Beck, I. & McKeown, M. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107, 251–271.
- Bowers, P. N., Kirby, J. R. & Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144–179. doi:10.3102/0034654309359353
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N. & Lyster, S. A. H. (2015). Lexical quality matters: Effects of word knowledge instruction on the language and literacy skills of third- and fourth-grade poor readers. *Reading Research Quarterly*. doi:10.1002/rrq.128
- Bråten, I. (1993). Cognitive strategies: A multi-componential conception of strategy use and strategy instruction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(3), 217–242.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190. doi:10.1023/A:1008131926604
- Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 464–487. doi:10.1598/RRQ.45.4.5
- Casalis, S. & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 303–335. doi:10.1023/A:1008177205648

- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the Simple View of reading. *Reading and Writing*, 22, 591–613. doi: 10.1007/s11145-008-9126-x
- Cunningham, A. J. & Carroll, J. M. (2013). Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit. *Applied Psycholinguistics*. doi:10.1017/S0142716413000295
- Deacon, S. H. & Kirby, J. (2004). Morphological awareness: Just «more phonological»? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238. doi:10.1017/S0142716404001110
- Elbro, C. & Arnbak, E. (1996). The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 46(1), 209–240. doi:10.1007/BF02648177
- Georgiou, G. K., Das, J. P. & Hayward, D. (2009). Revisiting the simple view of reading in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76–84. doi: 10.1177/0022219408326210.
- Gjessing, H. J. (1958). *Standpunktprøver i skolen. Stillelesning 1. Klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goodwin, A. P. & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183–208. doi:10.1007/s11881-010-0041-x
- Goodwin, A. P. & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17(4), 257–285. doi:10.1080/10888438.2012.689791
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2(2), 127–160. doi: 10.1007/BF00401799.
- Johnston, T. C. & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and writing*, 19(4), 339–361. doi:10.1007/s11145-005-4644-2
- Karlsen, J., Lyster, S.A.H. & Lervåg, A.O. (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*. ISSN 0305-0009. doi: 10.1017/S0305000916000106.
- Kieffer, M. J., Petscher, Y., Proctor, P. & Silverman, R.D. (2016). Is the whole greater than the sum of its parts? Modeling the contributions of language. Comprehension skills to reading comprehension in the upper elementary grades. *Scientific Studies of Reading*, 20, 436–454. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1214591>
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(8), 783–804. doi:10.1007/s11145-007-9092-8.
- Kieffer, M. J. & Lesaux, N. K. (2012). Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model. *Applied Psycholinguistics*, 33(1), 23–54. doi:10.1017/S0142716411000099
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L. & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 389–410. doi:10.1007/s11145-010-9276-5.
- Keenan, J. M., Betjemann, R.S. & Olson, R. K. (2008). Reading Comprehension Tests Vary in the Skills They Assess: Differential Dependence on Decoding and Oral Comprehension. *Scientific Studies of Reading*. 2008;12:281–300.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B. Lyster, S.A., Gustafsson, J.E. & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*. ISSN 1363-755X. 18(1), s 146- 154 . doi: 10.1111/desc.12202.
- Kuo, L.- J. & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A crosslanguage perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161-180. doi: 10.1207/s15326985ep4103_3.
- Landi, N. (2005). Behavioral and electrophysiological investigations of the relationship between semantic processing and reading comprehension. *Brain and Language*, 102, 30-45.
- Landi, N. & Perfetti, C. A. (2007). An electrophysiological investigation of semantic and phonological processing in skilled and less-skilled comprehenders. *Brain and Language*, 102(1), 30–45. DOI:10.1016/j.bandl.2006.11.001
- Lee, S. (2011). *The relationship between morphological awareness and literacy outcomes of elementary students: A meta-analysis study*. Ph.D. Dissertation. University of Oregon.
- Lervåg, A. & Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x

- Lyster, S-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarden on reading development. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 261-294. doi: 10.1023/A:1015272516220
- Lyster, S-A. H. (2010). Reading comprehension-unanswered questions and reading instructions challenges. I T. E. Scruggs & Mastropieri M. A. (red). *Literacy and learning, Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 23 (s. 115-153). Emerald: Bingley, UK.
- Lyster, S.A.H., Lervåg, A.O. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and writing*. ISSN 0922-4777. 29(6), s 1269- 1288. doi: 10.1007/s11145-016-9636-x
- Lyster, S-A. & Tingleff, H. (1992/2003). *Ringeriksmaterialet*. Oslo: Cappelen Damm
- Mahony, D., Singson, M. & Mann, V. (2000). Reading ability and sensitivity to morphological relations. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 191-218. doi: 10.1023/A:1008136012492
- McBride-Chang, C., Shu, H., Zhou, A., Wat, C. P. & Wagner, R. K. (2003). Morphological awareness uniquely predicts young children's Chinese character recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 743-751. doi:10.1037/0022-0663.95.4.743
- Nagy, W., Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2006). Contributions of morphology beyond phonology to literacy outcomes of upper elementary and middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134-147. doi:10.1037/0022-0663.98.1.134
- Nasjonalt Læremiddelsenter (1995). *Kartlegging av leseferdighet. 6. klasse (Testing reading abilities. Grade 6)*. Oslo: nasjonalt Læremiddelsenter.
- Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649. doi:10.1037/0012-1649.33.4.637
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. I P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. I L. Vehoeven, C. Elbro & P. Perfetti (Eds.). *Precursors of Functional Literacy*, (pp.189-213). Amsterdam: John Benjamins.
- Quinn, J.M., Wagner, R.K., Petscher, Y. & Lopez , D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: a latent change score modeling study. *Child Development*, 86, 159-75. doi: 10.1111/cdev.12292.
- Raven, J., Raven, J. C. & Court, J. H. (1988). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 6: The Crichton vocabulary scale*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Reed, D. K. (2008). A synthesis of morphology interventions and effects on reading outcomes for students in grades K-12. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(1), 36-49. doi:10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107-117. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2005.00441.x
- Saiegh-Haddad, E. & Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English-Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(5), 481-504. doi:10.1007/s11145-007-9074-x
- Sénéchal, M. (2000). Morphological effects in children's spelling of French words. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 76-86. doi:10.1037/h0087331
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching Word Meanings*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Torppa, M., Georgiou, G.K., Lerkkanen, M.K., Niemi, P., Poikkeus, A.M. & Nurmi, J.E. (2016). Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62, 179-206.
- Tyler, A & Nagy, W. E. (1990). Use of morphology during reading. *Cognition*, 36, 17-34. DOI: 10.1016/0010-0277(90)90052-L
- Undheim, J. O. (1978). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised: WISC-R manual*. Oslo: Norsk Psykologforening.
- Wagner, R. K., Muse, A. & Tannenbaum, K. (2007). Promising avenues for better understanding of vocabulary development for reading comprehension. I R. K. Wagner, A. Muse, & K. Tannenbaum (Red.), *Vocabulary acquisition and its implications for reading comprehension* (s. 276-291). New York, NY: Guilford Press.
- Wigfield, A., Gladstone, J.R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension *Child Development Perspectives* 10, 190-195. DOI: 10.1111/cdep.12184

Forskerprofilen: Solveig-Alma Halaas Lyster

Professor Solveig-Alma Halaas Lyster har språk- og leseutvikling som sitt fagfelt, og har gjennom sitt faglige virke vært opptatt av hvordan det legges best mulig til rette for god læring for elever som strever med språk- og lesevansker. Hun har skrevet en rekke lærebøker og kapitler i lærebøker innenfor området lese- og skrivevansker, og forskningsmessig har hun spesielt vært opptatt av betydningen av morfemkunnskap for barns leseutvikling. I tillegg til bred praksiserfaring har hun vært en av de viktigste bidragsyterne når det gjelder å utvikle kunnskap om norske barn med lese- og skrivevansker, og forskningen hennes er publisert i både norske og internasjonale tidsskrifter.

Intervjuet er gjort av Marika Vartun. Det ble først publisert på hjemmesidene til Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Fortell litt om bakgrunnen din.

– Jeg har bakgrunn som lærer og spesialpedagog i skolen og har erfaring fra spesialskoler for elever med atferds- vansker, fra undervisning i ordinære klasser, særlig på ungdomsskoletrinnet, og fra undervisning av ulike grupper elever med spesielle behov.

– Da jeg etter hvert også ble logoped og tok embets- eksamen i spesialpedagogikk jobbet jeg en lang stund i voksenopplæringen, og da særlig med pasienter som hadde fått hjerneslag og trengte å trene opp sine språk- lige ferdigheter på nytt. Etter at jeg ble logoped, var jeg også en periode stemmebrukslærer på menighets- fakultetet og på teologisk fakultet- og ble etter hvert stemmebrukslærer på Teaterhøgskolen.

– Jeg har vært rådgiver og undervisningsinspektør i ungdomsskolen, og før jeg kastet meg inn i forskningens verden var jeg også en lengre periode pedagogisk- psykologisk rådgiver i PP-tjenesten. Der jobbet jeg i vesentlig grad med språkvansker og lære- vansker, spesielt lese- og skrivevansker/dysleksi. Det var i perioden i PP-tjenesten at min nysgjerrighet vokste på hvordan lese- og skrivevansker kunne forebygges og på hvordan tiltak kunne legges best mulig til rette. Dette var en nysgjerrighet som lenge hadde vært der, men muligheten for å søke opptak på det relativt nystartede doktorgrads- programmet på Statens Spesiallærer- høgskole og for å sette i gang et forebyggende program i Ringerike kommune, ga ny næring til denne nysgjerrigheten.

– Koblingen av det å være logoped og spesielt ha norsk som undervisningsfag og det å jobbe både med pasienter som hadde «mistet språket» og elever som strevde med språk- og leseutviklingen, ga meg en unik mulighet til å lære om hvordan språk og lesing var knyttet sammen i disse gruppene. Det å oppleve at noen av de tiltakene jeg satte i verk for de ulike gruppene hadde stor effekt, gjorde meg svært nysgjerrig på tiltak som kunne ha forebyggende effekt på lese- og skrivevansker.

– Og da enkelte spredte studier viste at enkelte førskole- opplegg kunne bedre elevenes lese- og skriveutvikling i skolen, var på en måte veien staket opp: jeg ble stipendiat og forskningsprosjektet mitt ble funnet solid nok til at jeg fikk et doktorgradsstipend fra Norges Forskningsråd. Vi visste en del om hvordan fonologisk bevissthet påvirket lese- og skriveutviklingen på dette tidspunktet, men langt mindre om hvordan morfologisk bevissthet, bevissthet om hvordan språkets minste betydningsbærende enhet, påvirket elevenes lese- ferdighet. Derfor fikk dette språklige elementet en sentral plass i mitt doktorgradsarbeid.

Hva jobber du med nå?

– I hele min forskningskarriere har mine forsknings- spørsmål i hovedsak vært knyttet til språk- og leseutvik- ling både hos elever med en typisk utvikling og hos elever med ulike og spesielle utfordringer knyttet til språk- og lesefeltet. Jeg har fulgt elevers utvikling fra barnehage til siste ungdomsskoleår og har, som nevnt,



Sol (i rødt) under en turpause på skriveseminar med forskergruppen Child, language and learning.

hatt et spesielt fokus på hvordan barnas og elevenes kompetanse knyttet til ordenes morfologiske struktur har påvirket deres leseutvikling.

– Jeg har vært så heldig å få være med i flere forskningsrådsstøttede prosjekter knyttet til dysleksi, språk- og leseutvikling og til forebyggende tiltak. I tillegg har jeg fått veilede stipendiater som har studert forholdet mellom språk og lesing i ulike grupper av elever med spesielle behov og i grupper av elever med mer moderate vansker. Dette har ført med seg at jeg blant annet er blitt involvert i spennende prosjekter knyttet til språkutvikling og lesing i grupper av barn med Down syndrom, elever med epileptisk aktivitet (nattlig epileptiform aktivitet), elever med minoritetsspråklig bakgrunn og elever som er svake lesere av ulike grunner. Ulike prosjekter og enkelte veiledningsoppdrag har også gitt meg mulighet for å sette meg mer inn i ulike språktreningsopplegg for slagpasienter som har fått afasi.

– Nå nylig har jeg også publisert nye resultater fra min tidligere intervensjonsstudie. Der har den langsiktige effekten på leseutviklingen av morfologisk bevissthets-trening i førskolen stått sentralt. Jeg arbeider nå med et datasett der jeg ser på hvordan ulike språklige ferdigheter

i førskolen påvirker leseutviklingen gjennom elevenes 10 år i grunnskolen.

– I tillegg er jeg så heldig å få være med i et stort prosjekt knyttet til barns ordforrådsutvikling. Dette er også et prosjekt som er støttet av Forskningsrådet og et prosjekt som gir oss mulighet til å studere effekten av en ordforrådsintervensjon. Vi mener å ha bevis for at morfologisk bevissthet styrker ordforrådsutviklingen, og studien vil gi oss mulighet for å evaluere hvordan undervisning om og bevisstgjøring av ords morfologiske struktur styrker elevenes ordforrådsutvikling, og hvordan denne igjen støtter leseferdigheten. I denne studien vil også effekten av det vi kaller «statistisk læring» bli evaluert. Statistisk læring refererer til at for eksempel et morfem gjentas mange ganger, men i ulike kontekster. Forstavelen mis- vises for eksempel 24 ganger, men rotmorfemet skifter for hvert ord: mistolke, misunne, mislike, mistrivsel osv. Spørsmålet er om det å se mis- 24 ganger foran forskjellige ord (tolkningsmessig støttet av tegninger) er mer effektivt for læringen av morfemet enn det å se morfemet like mange ganger, men i færre kontekster.

Hva er din motivasjon for å drive med forskning?

– Jo mer man lærer om et fenomen eller i mitt tilfelle om språklige forhold og språkets relasjon til leseutviklingen, desto mer spennende blir den forskningen man holder på med. Samtidig med at flere spørsmål blir besvart, vil nye funn også generere nye spørsmål. Aller mest nysgjerrig er jeg med hensyn til hvordan vi kan bedre kunnskapen som trengs ute i skolesystemet for at det skal legges best mulig til rette for god læring for elever som strever:

- Hvilke variabler eller forhold er viktige for at barn skal utvikle et godt ordforråd, et godt språk og gode leseferdigheter?
- Hvordan kan vi legge til rette for at disse forholdene eller ferdighetene skal styrkes i barnehage og skole?
- Og ikke minst, hvordan skal vi nå fram med den kunnskapen vi utvikler?
- Hvordan kan vi gi barnehagelærere og lærere innsikt i den forskningen som kan si noe om hvordan skolen best kan støtte barnas og elevenes språk- og leseutvikling – enten barna har en tilsynelatende typisk utvikling eller har særskilte utfordringer?
- Hvordan kan vi hjelpe skolesystemet til å utvikle en forskningsbasert undervisning?

Hvor henter du ideer, problemstillinger og inspirasjon fra?

– Ideene og forslagene til ulike forskningsprosjekt utvikles ofte i et samarbeid med kollegaer, de formes av andres forskning og de springer ofte ut fra erfaringer jeg har både fra praksisfeltet og egen forskning. Samarbeidet i forskergruppen CLL (Child Language and Learning) har vært unikt på mange måter. Det gir kraft til forskningen vår, det styrker kvaliteten på forskningen og det har vært utgangspunkt for en rekke forskningsprosjekt som har fått Forskningsrådets støtte.

– Vi har hatt mulighet for å legge til rette for svært mange mastergradsprosjekt, og PhD-studentene har kunnet gå inn i en rekke prosjekt, enten alene med veileder eller sammen med flere stipendiater og også flere veiledere. Samarbeidet jeg har hatt med internasjonale kollegaer, innad i CLL og ikke minst samarbeidet med stipendiatene mine har vært meget inspirerende. Samarbeid og samskriving, ikke bare med egne stipendiater og kollegaer, men på tvers av UV-fakultetets enheter og med internasjonale kollegaer har vært inspi-

rerende. Når ulike kompetanser forenes, styrker det både forskningen og publiseringen.

Hva ser du som utfordringer for ditt forskningsfelt fremover?

– Det er behov både for mer grunnforskning og for anvendt forskning. Innenfor mitt forskningsfelt har vi nådd langt de siste 10 årene. Vi har behov for å utvikle vår kunnskap om hvordan ulike språklige variabler påvirker hverandre i et utviklingsforløp og hvordan de ulike språklige variablene er relatert til barns lese- og skriveutvikling.

– Samtidig vet vi allikevel at tidlig innsats er viktig for barn som har språkvansker og som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker/dysleksi, men skolesystemet har ikke fullt ut tatt innover seg at enkelte vansker kan forebygges, eller langt på vei forebygges. Det er behov for flere intervensjonsstudier for å evaluere ulike språklige intervensjonsprogram og som bygger på den kunnskap vi så langt har utviklet om forholdet mellom språk og lesing.

– Vi har heller ikke redskaper, for eksempel kartleggingsmaterialer, til å fange opp alle barna og elevene som har spesielle behov eller som sliter på spesifikke områder i sin skolefaglige utvikling. En valid og reliabel kartlegging er viktig for at undervisningen skal tilpasses de lærevansker en elev har. En skåre på en leseprøve sier ingen ting om hvordan vi kan legge til rette for en elev med lesevansker. Kartleggingen må avdekke hvilke delprosesser eleven strever med og også si noe om hvordan elever som strever kan bruke andre kompetanser for å støtte opp rundt de utfordringene som er til stede.

– Spesialpedagoger og lærere trenger bedre redskaper for å forstå barn og elevers læringsmessige behov. Her bør spesialpedagogiske utredninger og forskningen kunne bidra mer i framtiden.



Sol sammen med Prof. Maggie Snowling på seminaret Languange and reading difficulties; what have we learned and where do we go from here? Som ble holdt i anledning hennes avslutning på universitetet.

Foto: Kari-Anne Ness

SITS-KONFERANSEN 18. og 19. november 2016



Leder SITS – Sofia Norrman gir ut billett til neste års konferanse til en heldig vinner. Foto: Sophie Bergman



Vinner av årets språkpris Eva-Kristine Salameh. Foto: Sophie Bergman

SITS (Svensk Intresseorganisation för Tal och Språk) arrangerte sin årlige konferanse i Stockholm på Sheraton hotell. Konferansen hadde i år 138 deltakere. Den gikk over to dager og hadde tittelen «Inför språket är vi alla lika olika». Temaet var flerspråklighet. SITS hadde hentet inn flotte forelesere som snakket om temaer som; kartlegging, undervisning, inkludering og terapi/trening for enkeltindivider.

SITS skiller seg fra NLL ved at de har en åpen organisasjon som retter seg mot spesialpedagoger, lærere, førskolelærere og logopeder. Før i tiden var organisasjonen større og noen av de mer erfarne deltakerne kunne fortelle at organisasjonen hadde mange flere logopeder som medlemmer tidligere, men nå velger de fleste logopeder å være både fagorganisert og faginteressert gjennom fagforeningen SLOF. SITS har en medlemsmasse på ca. 350 personer. På årsmøtet fikk vi høre om hvordan SITS arbeider for sitt tidsskrift og hva de gjør for å lage en god konferanse. De arbeider nå for å knytte til seg flere medlemmer. De ønsker å samle ulike yrkesgrupper som arbeider med de samme utfordringene når

det gjelder tale og språk, og ser på dette som en av fordelene med SITS.

Årets språkpris gikk til **EVA-KRISTINE SALAMEH** for en lang karriere som logoped med stor innflytelse innen feltet flerspråklighet. Salameh har forfattet flere bøker, artikler og veiledet hundrevis av studenter. Hun er en tøff dame som snakker ærlig om temaet og har kjempet en hard kamp for å verne om språkutviklingen til flerspråklige barn i Sverige.

På konferansen fikk vi høre fra flere dyktige forelesere om hvordan flerspråklighet kan være en styrke og en utfordring innen ulike arenaer.

TIA OJALA er legitimert lærer, fil.mag. i svensk som andrespråk, coach, foreleser og læremiddelforfatter. Hun snakket om klasserommet og hvordan man kan arbeide for å få ett bedre læringsmiljø. Målet er å skape et klasseromsmiljø som inkluderer og hjelper flerspråklige barn å forbedre sin skriftlige og muntlige produksjon. Tia formulerte utfordringene godt og sa blant annet:

«Skolspråket är ingens modersmål».

ANNE KULLTI er dosent i pedagogikk ved Göteborgs universitet. Hun snakket om hvordan førskolelæreren kan støtte barns kommunikasjon, hvordan inkludere barna i et språklig miljø og hvilke aktiviteter kan man bruke for å inkludere flerspråklige barn. Kullti snakket for eksempel varmt om å sette barn i gang med oversettingsaktiviteter.

LENA ÅBERG er legitimert logoped og arbeider på talklinikken på Danderyds Sjukhus AB. Åberg foreleste om hvordan man best kartlegger/utreder barns språk ved hjelp av tolk. Hun la vekt på at man må snakke inngående med tolk og foreldre om hvordan utredningsprosessen med tolk gjøres. Hun fortalte om hvilke tester man kan bruke og hvordan disse best tolkes til andre språk og hva slags informasjon resultatene kan gi oss. Det er for eksempel en god idé å være to logopeder når man kartlegger med tolk, og man må passe på at tolken ikke hjelper barnet i testsituasjonen.

ANNA FLYMAN MATTSON er fil.dr i allmenn språkvitenskap med fokus på andrespråksinnlæring og flerspråklighet. Hun holdt en forelesning om hvordan en person lærer et andrespråk og om hvilke deler av språket man lærer seg. Hun forsker på dette og kunne med sikkerhet si at det ikke foreligger forskning som sier at innlæringen av to/flere språk er skadelig. Tvert om, det finnes både forskning med positive resultater og nullresultater.

LUZ SOLANO er spesialpedagog og dramapedagog, og leder prosjektet TAKK för Språket (www.takkforspraket.se). Solano sitt foredrag hadde ett personlig preg da hun er mor til en gutt med Downs syndrom som er flerspråklig. Han forstår og kan snakke både svensk og spansk. I tillegg er hans kommunikasjon i stor del dominert av håndtegn. Tittelen på foredraget var «Använd dina språk». Hun snakket om hvor viktig det er at flerspråklighet også aksepteres som en del av språkutviklingen til barn med utviklingsforstyrrelser.

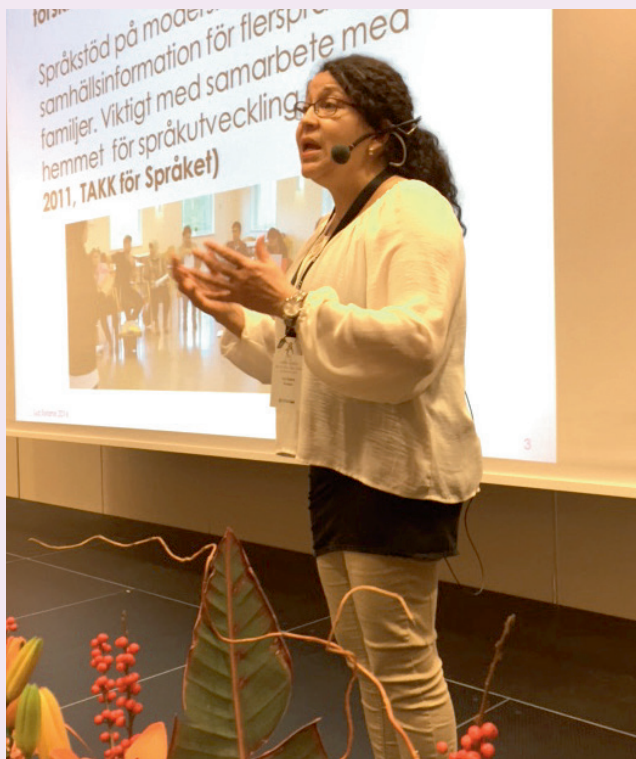
KETTY HOLMSTRÖM er legitimert logoped og medicine doktor (med. dr.). Holmström er nå programdirektør for logopedprogrammet ved Lunds universitet. Hun foreleste om leksikalske ferdigheter og leksikalsk anvendelse. Hun snakket om hvor viktig det er å kartlegge ordforrådet på begge språk for å få et helhetlig bilde av den språklige evnen hos barn man mistenker har språkvansker.

Til slutt i programmet fikk vi høre fra forfatter **ARKAN ASAD** som holdt en gripende forelesning/fortelling fra virkeligheten om forsoningen mellom en far og en sønn og en flukt fra Irak under krigen mellom Iran og Irak.

Fra Norsk logopedlag deltok Inge Andersen og Helmine Bratfoss.

NLL takker for invitasjonen og gleder oss til neste års konferanse.

*Helmine Bratfoss,
Nettansvarlig NLL*



Luz Solano snakker om TAKK för språket.
Foto: Sophie Bergman

VitalStim® Pluss

ALTIUS GRUPPEN

Dysfagi ?



VitalStim® gjør svelgetreningen mer effektiv



Ny og oppgradert VitalStim-enhet nå på lager !



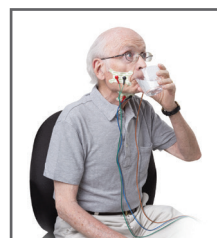
Bluetooth-teknologi

Terapisystemet VitalStim er en supplerende metode til tradisjonelle øvelser ved at det forener elektrisk stimulering av motoriske nerver med fordelene ved svelgeøvelser. Kombinert behandling gjør at du kan

fremskynde gjenvinning av styrke, gjenopprette funksjon og bidra til at hjernen re-mapper svelgingen. Forskning har vist at en kombinasjon av elektrisk stimulering og trening gir bedre resultater enn trening alene.

Innhold i pakken:

Vitalstim Pluss-enhet	Batterier
Beskyttelses-trekk	4 elektroder
Stativ + pekepenn	Referanse EMG elektrode
Håndkontroller	Referanse EMG ledninger
Ledninger	

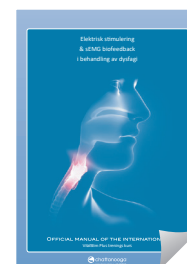


Forskning/studier/litteratur :

<http://info.altiusgruppen.com/vitalstim.html>

Ønsker du å arrangere VitalStim-kurs?

Hvis det er ønskelig med eget kurs så stiller vi gjerne opp på det. Kontakt oss for priser og informasjon om dette.



40 00 70 08

www.altiusgruppen.no

info@altiusgruppen.no

NLLs Utdanningskonferanse 2017

NLL arrangerte i januar sin Utdanningskonferanse 2017 på Radisson SAS Airport Gardermoen. Utdanningsinstitusjoner med tilbud om logoped-utdanning fra 2017 var representert på konferansen. I tillegg var det representanter fra Kunnskapsdepartementet (KD), Helsedirektoratet (Hdir) og Samarbeid-, Arbeidsdeling- og Konsentrasjonssamarbeidet (SAK-samarbeidet).

På programmet stod tre tema; orientering om autorisasjonsprosessen, fremtidig logopedutdanning og praksis i logopedutdanningen.

Autorisasjonssaken

Katrine Kvisgaard orienterte om prosessen rundt autorisasjonssøknaden, og om veien videre hvis søknaden innvilges. Det ble også tatt opp spørsmål om etterutdanning, og eventuelt ansvar for dette.

Framtidig logopedutdanning

Signhild Skogdal innledet temaet om framtidig logopedutdanning. I den forbindelse refererte hun til CPLOLs retningslinjer og anbefalinger for logoped-utdanning. Hun la fram to ulike modeller, en 2-årig master som i dag og en 5-årig master (3+2 eller integrert 5-årig utdanning). Både fordeler og ulemper med de to modellene ble kommentert. Deltakerne var enige om at dagens utdanning, med 2-årig master-utdanning i logopedi, er for kort til å ivareta den tid det trengs til hvert emne og praksis.

Jaques Koreman fra SAK-samarbeidet, orienterte om sine synspunkter for et femårig utdanningsløp. Koreman mente det kunne være en del overlapping mellom logopedi, audiologi og audiopedagogikk, men verken NLL eller utdanningsinstitusjonene støtter en slik sammenslåing.

Det var heller et ønske om et tydeligere skille mellom for eksempel audiopedagogikk og logopedi.

Arve Asbjørnsen fra UiB informerte om integrert 5-årig logopedutdanning, som det jobbes med ved UiB. Begrunnelse for et femårig løp, er at det er for store faglige studentkrav i et toårig løp. Studieplanen er godkjent ved UiB, men de økonomiske forutsetningene må være tilstede før man kan starte opp.

Konferansedeltakerne var enige om at det er ønskelig å drøfte videre ulike modeller for, og innhold i logopedutdanningen. Det ble også drøftet om det kunne prøves ut ulike modeller.

Praksis i logopedutdanningen

Hvert universitet presenterte sine modeller for praksis i logopedutdanningen, og kommenterte mulige forde-ler/ulemper ved egne modeller. Det er ulike ordninger ved hvert utdanningssted, men et felles trekk var at alle mente det var for lite praksis. I forlengelse av presentasjonene, ble det diskutert muligheten for å lage noen felles retningslinjer for praksis i logoped-utdanningen.

NLL opplever Utdanningskonferansen som en nyttig arena for diskusjon og drøfting av utdanningens innhold og form. Det er positivt at KD og Hdir deltar på disse konferansene.

Neste Utdanningskonferanse er satt til 19. januar 2018.

Signhild Skogdal



TRØNDELAG LOGOPEDLAG

INVITASJON TIL FAGDAG

FREDAG 31. MARS 2017 KL 09.30 – 15.00 || STED: OLE VIG VIDEREGÅENDE SKOLE, STJØRDAL

Tema:

«Grep om begreper»

Trøndelag logopedlag fortsetter satsningen på språk- og talevansker. Vi har igjen vært så heldige å få Ingvild Aas Grove til å komme for å forelese

Innhold

09.00 – 09.30	Registrering og kaffe
09.30 – 11.15	Forelesning
11.15 – 11.30	Pause
11.30 – 12.15	Forelesning
12.15 – 13.00	Lunsj
13.00 – 13.45	Forelesning
13.45 – 14.00	Pause
14.00 – 14.45	Forelesning
14.45 – 15.00	Avslutning

Kursavgift: inkl. kaffepauser og lett lunsj

(si fra ved påmelding om eventuell matallergi)

Medlemmer NLL: kr. 900,00

Ikke-medlemmer: kr. 1100,00

Logopedstudenter: kr. 600,00

Påmelding til holte.hege@gmail.com

Innen fredag 24.03. Påmeldingen er bindende.

Styret i Trøndelag logopedlag ønsker logopeder og andre fagpersoner velkommen til fagdag om begreper.

«Grep om begreper» er en metodikk som gir barna en læringsstrategi for å lære begreper. Metoden brukes i dag i en rekke barnehager. Kurset gir en innføring i det teoretiske grunnlaget med stor vekt på den praktiske gjennomføringen. Kurset er særlig egnet for barnehageansatte og andre som veileder personale i barnehage og skole. Ingvild Aas Grove arbeider som faglig rådgiver ved Språksenter for barnehagene i Bærum. Hun er utdannet førskolelærer og er cand.polit. fra Pedagogisk forskningsinstitutt UiO. Hun er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning.

30. september 2016

SEMINAR FOR NASJONALT DYSFAGINETTVERK

Årets seminar foregikk på Lovisenberg Diakonale Sykehus (LDS) i Oslo, i den ærverdige Lovisestuen – sykehusets festsal. En valgte å legge årets seminar i sammenheng med MTDP-kurset på Sunnaas sykehus dagen før, derfor ble varigheten begrenset til én dag i år. Det ble likevel plass til flere interessante innlegg og faglige diskusjoner. Møteleder var Ole-Andreas Holmsen fra Akershus universitetssykehus.

Seminaret ble innledet med at avdelingsleder for Klinisk Støtte ved LDS, Tonje Mellin-Olsen, ønsket velkommen. Klinisk Støtte er en «paraplyavdeling» for logopeder, kliniske ernæringsfysiologer og ergoterapeuter ved medisinsk klinikk, og Mellin-Olsen luftet noen tanker om utfordringene til små faggrupper i store organisasjoner som sykehus. Deretter presenterte Irmeli Oraviita fra Diakonhjemmet Sykehus en aktuell case til drøfting i plenum.

Martin Brierley fra Lovisenberg Diakonale Sykehus presenterte status når det gjelder arbeidet med oversettelse av The International Dysphagia Diet Standardization Initiative (IDDSI) sine standarder for tilpasning av kost og drikke for dysfagirammede. Av de to dokumentene er dokumentet om drikke i siste utkast før publisering og vil bli gjort tilgjengelig på fagfolk.brierley.no. Fokus er nå på dokumentet om mat, som er i første utkast, og som det ønskes innspill på. Når de er ferdige vil begge bli publisert på iddsi.org.

Beate Johansen ved Universitetssykehuset Nord-Norge oppdaterte om status for arbeidet med dysfagi i «Mine behandlingsvalg», og kunne fortelle at dysfagi nå ble tatt ut av dette prosjektet på grunn av vanskeligheter med å definere klare behandlingsvalg for personer med dysfagi. I stedet satser man på å legge ut informasjon til dysfagirammede pasienter på helsenorge.no.

Etter lunsj holdt anestesioverlege Camilla Arnesen ved Lovisenberg Diakonale Sykehus et foredrag om tracheostomi, som avstedkom en engasjert faglig diskusjon. Maribeth Rivelrud ved Sunnaas sykehus presenterte status når det gjelder arbeidet med oversettelsen av Mann Assessment of Swallowing Ability (MASA). Her ønskes også innspill når det gjelder begrepsbruk, og når førsteutkastet er ferdig vil det være behov for utprøving ved sykehusene.

Et ikke-faglig, men ikke desto mindre viktig, punkt som ble diskutert var spørsmålet om formalisering av dysfaginettnettet. Å innstifte det som en egen organisasjon ville tillate nettverket å ha en egen økonomi, hjemmeside etc., noe som ville gi større muligheter når det gjelder å publisere informasjon og organisere evenementer som seminarer o.l. Til gjengjeld vil det kreve mer arbeid, da noen må styre organisasjonen og økonomien, eventuelt kreve inn medlemsavgifter osv. I den forbindelse ble flere spørsmål, som organisasjonsform, geografisk tyngdepunkt, og hvilke krav som eventuelt skal settes for medlemskap, diskutert. Det ble enighet om at mange spørsmål ville kunne avklares lettere dersom en hadde forhåndsdefinert formål og virkeområde for organisasjonen. Det ble derfor nedsatt en komité for å utarbeide konkrete forslag til dette, noe som også vil kunne danne grunnlag for eventuelle fremtidige statutter.

Neste seminar er satt til den 8. og 9. juni 2017 i Trondheim.

*Ida Kristine Foss-Debes og Martin Brierley,
Lovisenberg Diakonale Sykehus*



Kartlegging og tiltak for barn med språklydsvansker

Statped, i samarbeid med professor i logopedi Annette Fox-Boyer PhD (EUFH MED, Rostock), inviterer til to-dagers praksisrettet konferanse.

Det vil gis en oppdatert oversikt over:

- fonetisk og fonologisk utvikling
- aktuelle klassifikasjonsmodeller
- årsaksspesifikke logopediske tiltak
- den psykolingvistisk orienterte, fonologiske intervensjonsmetoden P.O.P.T vil vektlegges

Konferansespråket er på engelsk og norsk. Praktiske øvelser og eksempler gjennomgås av seniorrådgiver i Statped, Anne M. Frank (dr.philos)

Tid: 24. - 25.08.2017 kl. 09.00 - 17.00

Sted: Thon Hotell Opera, Oslo

Målgruppe: logopeder, spesialpedagoger, PP-rådgivere og andre som arbeider med kartlegging og tiltak for barn med språklydsvansker.

Påmelding innen 10.08.2017 på www.statped.no

Kursavgift: 2500 kr. inkl. lunsj og kursmateriell



Hvordan kan vi best forstå språklydsvansker hos barn?
Mer informasjon og påmelding på statped.no/fox-boyer

Referat fra kurs og årsmøte i BuTeVe logopedlag 20. januar 2017

BuTeVe logopedlag avholdt årsmøte 20. januar 2017 på hotell Scandic Ambassadeur i Drammen. I forkant av årsmøtet hadde vi dagskurs med audiologoped og PhD Marit Clausen, som jobber ved Insitut for Sprog og Kommunikation ved Syddansk universitet i Odense. Hennes forskningsfokus er fonologisk utvikling, kartlegging og tiltak for barn med fonologiske vansker. Hun har nylig utarbeidet et dansk kartleggingsverktøy, Logofova, basert på Barbara Dodds klassifikasjonssystem for barn med fonologiske vansker. Clausen er for tiden også involvert i arbeidet med tilpasning av intervensjonsmetoden P.O.P.T. (Fox-Boyer, 2005) til dansk.

Tema for kurset var «Barn med språklydsvansker – klassifisering og interventionstiltak». Marit startet med en gjennomgang av ulike måter å klassifisere barn med språklydsvansker. Både modellen til Shriberg, Stackhouse og Wells og den til Barbara Dodd ble gjennomgått. Hun presenterte så intervensjonsvalg på bakgrunn av Dodd sin modell. I tillegg til teori presenterte Marit to case, som hun brukte til å presentere kartlegging, de ulike typer fonologiske vansker barna hadde, samt hvilken intervensjon som var rett for den enkelte. Vi fikk selv også prøvd oss på å klassifisere språklydsvansker gjennom arbeid med to andre case.

Clausen understreket betydningen av kartlegging for å finne ut hvilke språklydsvansker de barna vi jobber med har, for så å kunne velge riktig intervensjonsmetode.

Marit var en utrolig dyktig fagperson, men også en veldig flink formidler som inspirerte og engasjerte de 81 fremmøtte. Det var lovord å høre i diskusjonene under lunsj og i pausene. Det var tydelig at mange opplevde dette som et svært nyttig kurs.

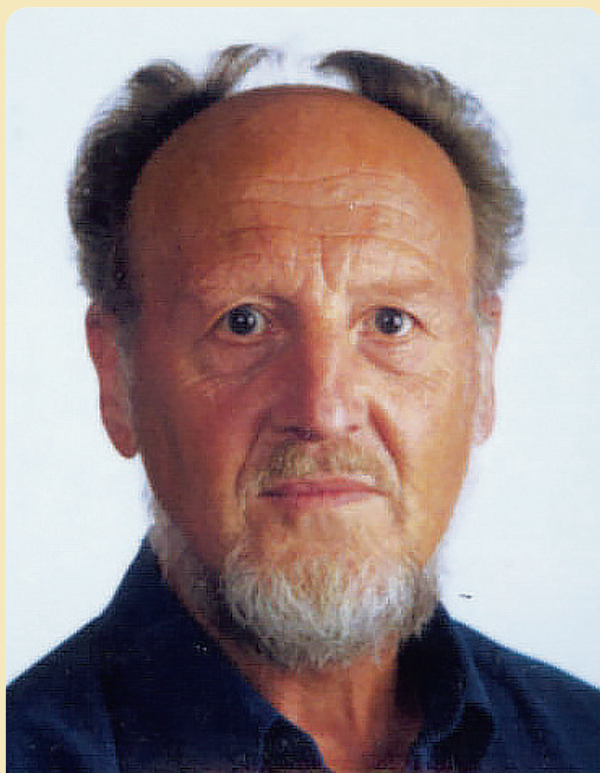
Etter kurset var det årsmøte med gjennomgang av styrets årsberetning og regnskap og det ble avholdt valg. Telemark er nå ferdig med sin styreperiode og Buskerud overtar styret videre. Leder og styremedlemmer ble takket. Vi har ønsket å være et aktivt regionslag og jobbet mye de to siste årene for å få til treffpunkter for medlemmene gjennom året, blant annet ved fagkvelder og kurs. Undertegnede takker for lærerike år og ønsker det nye styret med leder Therese Espeland i spissen lykke til!

*Avtroppende leder og sekretær,
Siri Sandland og Stine Dalen Fidjeland*





Redaksjonen i Norsk tidsskrift for logopedi vil i spalten «Skattekisten» snakke med logopeder med lang fartstid og engasjement for faget, for å videreformidle noe av deres logopediske erfaring og kunnskap. Redaksjonen tar gjerne i mot tips fra leserne om logopeder som fortjener en plass i spalten.



Olav Sveen

Olav Sveen ble tildelt æresmedlemskap i Norsk Logopedlag på årsmøtet i Ålesund i juni 2016 og har en innholdsrik karriere bak seg. Han kan fortelle at han ble logoped rent tilfeldig. Da Sveen var lærer ble han for første gang introdusert for en logoped under et foreldremøte. Logopeden fortalte om alt han kunne utrette for barn med språkvansker, talevansker, taleflytvansker og lese-skrivevansker. Som lærer hadde Sveen vært borti vanskeområdene og følte det var mye han ikke mestret og han syntes feltet var meget interessant. Han undersøkte hvilken utdanning som krevdes for å bli logoped og i 1969 tok han spesialpedagogikk, før han i 1970 startet på ettårig logopedutdanning i Oslo. Han fikk permisjon med lønn fra skolesjefen mot at han bandt seg til Åsane kommune i Bergen for fem år. På denne tiden visste han knapt hva en logoped var og hadde hatt ambisjoner om å bli skolestyrer.

Sveen tok hovedfag med stemmevansker hos lærerstudenter som tematisk område i 1984. Interessen for stemme fikk han fra utdanningen. –Henning Karlstad, som var med på å bygge opp Norsk Logopedlag, var veldig opptatt av stemme, stemmeundervisning og stemmebrukslære. Han utformet et 10-punktsprogram som omhandlet stemmetrening, oppvarming og avspenning. På den tiden var det ikke så mye kunnskap om stemme og for meg ble stemme forskrekkelig interessant og det mest håndfaste innen fagfeltet, forteller Sveen.

Sveen jobbet seks år som logoped i PP-tjenesten og forteller at han lærte enormt mye. I PP-tjenesten jobbet han med skolebarn hvor det hovedsakelig innebefattet å diagnostisere lese-skrivevansker og anbefale tiltak. Sveen drev også kursvirksomhet og foreleste i hele landet for lærere i spesialpedagogikk på kveldstid. Han hadde en travel hverdag og fikk mer å gjøre ettersom skolene hørte at han jobbet som logoped for kommunen og fikk mer kunnskap om dysleksi. Ved siden av PP-tjenesten hadde han en privat virksomhet hvor han jobbet med stemmevansker og stamming, stort sett med ungdom og voksne. Sveen ønsket å sette seg bedre inn i lese-skriveproblematikk, og i fortvilelse kontaktet han en tidligere lærer ved logopediutdanningen, Johan Hovden, som hadde en lese-skrivetest som ble brukt den gang. Sveen brukte prøven hans for å undersøke elevene, men var usikker på hva resultatene han satt på innebar; hvordan skulle han kunne vite om resultatene han satt på var innenfor normalvariasjonen eller ei? Han ble imidlertid ikke mindre fortvilet over svaret han fikk om at her måtte han bruke sitt profesjonelle skjønn. Hvordan skulle en som ikke hadde erfaring fra fagfeltet kunne utøve et profesjonelt skjønn? I dag kan han fortelle at han etter hvert opparbeidet seg et skjønn, en lærerik prosess, men at det var strevsomt å være alene om sitt fagfelt i kommunen.

Sveen var leder for logopedutdanningen ved Bergen Lærerhøgskole og synes dette var en flott jobb og at arbeidet med studenter var mektig interessant. Han bygde opp dette studiet fra grunnen av i 1976 og sluttet der i 1989. Da startet han å jobbe ved Avdeling for voksen-

logopedi/Logopedisk klinikk ved Haukeland sykehus, hvor han i hovedsak arbeidet med stemme og stemmevansker. Sveen underviste alle som hadde spesialpedagogiske behov mens de var på sykehus. Det var også mange med afasi og hjerneskade av ulike slag. Han fikk ansvar for de som kom fra ØNH-avdelingen og dermed ble det til at han hver uke fikk være med på øre-nese-hals-undersøkelse av de som hadde trøbbel med stemmen sin. Dette ga han en helt ny forståelse av stemmeproblematikk. Ved å delta på undersøkelsene ble det mulig å tilrettelegge den logopediske tilnærmingen på en annen måte enn før. Nå kunne knuter og pareser sees samtidig med at man kunne høre stemmen. Sveen kan fortelle at tidligere stemmebehandling sprang ut av ulike forestillinger om hvordan stemmebåndene så ut og virker. Mye var basert på sangundervisning og antakelser, men lite var basert på vitenskapelige undersøkelser.

I 1992 etablerte han fast samarbeid med ØNH-avdelingen ved sykehuset. Sveen kunne da legge opp undervisningen annerledes og stadig tilpasse undervisningen i og med at han fysisk kunne følge med på om det hadde skjedd forandringer. Samarbeidet førte til at han ble en bedre logoped og sikrere i sine vurderinger av hvordan stemmetrening burde foregå. Han ble flinkere til å prøve ut og også se hva som kunne forandres for å få en bedre stemme og å bruke stemmen mer effektivt.

Mange logopeder føler seg usikre på å skulle jobbe med stemmevansker, og jeg spør om han har noen råd til andre. –Det er vanskelig. De fleste får for få pasienter i løpet av ett år til at man kan bygge seg opp kunnskap på hva man bør gjøre. I den grad det er mulig bør man jobbe sammen med noen og ha diskusjonspartnere. Han mener alle logopeder bør hospitere hos noen som er kompetente og ha deltatt på stemmeundersøkelse hos ØNH-lege, og at man bør diskutere med de som har erfaring. Slik får man opparbeidet seg et skjønn – akkurat som ved andre logopediske fagområder.

Sveen var en pådriver for logopedutdanningen ved Universitetet i Bergen og hadde ansvaret i 16 år, som administrator og foreleser. Han foreleste innen stemmebrukslære og synes det var interessant å møte voksne engasjerte studenter. Det ga han enormt mye å se studentene vokse fram og bli til gode fagfolk. Å se utviklingen hos studentene og pasientenes fremgang var ifølge han det mest interessante med å være logoped.

Oppgjennom årene har Sveen hatt flere tillitsverv i logopedlaget, hvor han først startet som styremedlem i faglig distriktsgruppe vest. Senere har han vært leder i Hordaland og Sogn og Fjordane logopedlag, sittet i en rekke komiteer (valgkomiteen, forskningsutvalget, kurs- og utdanningsutvalget) og vært styremedlem i NLL i to perioder (hovedmedlem i 1982-84 og varamedlem i 1984-88). I tillegg har han vært med i yrkesetisk råd, vært medlem av redaksjonskomiteen på flere landsmøter, og han har vært organisator og festleder ved NLLs 40-år jubileum. Utover tillitsvervene var han skribent i Logopeden og Norsk logopedi ved tusenårsskiftet. Han har blant annet forfattet heftet *Stemme og stemmevansker hos voksne* (NLLs småskriftserie), samt heftet *Kommunikasjonstrening for mennesker med Parkinson sykdom*, og vært med på å gi ut språkscreeningsverktøyet *Askeladden*.

Den største utfordringen gjennom karrieren har ifølge Sveen vært at metodikken innen logopedi har vært mer basert på tro og erfaringer fra andre logopeder enn vitenskapelig kunnskap. Derfor har han ofte tenkt og lurt på hva som er sannheten. Han har ofte satt spørsmålsteget ved det som i logopedien er betraktet som evige sannheter. Han kan fortelle at i hans tid var det veldig satt hva en for eksempel skulle lære en afatisk pasient. Sveen sier det er viktig å huske at logopedien er et ungt fagfelt og ønsker å minne oss på at logopeder ofte kommer borti for få tilfeller av samme sak i løpet av ett år. Han mener derfor at vi må være mer kritiske til egen behandling for at vi skal kunne utvikle oss som fagfolk. –Det er viktig å være fagkritisk selv om det er vanskelig. Kritikken til seg selv blir aldri for gammel; Hvordan skal jeg bli bedre i det jeg driver med? Hvor kan jeg søke mer kunnskap? Når kommer min kunnskap til kort? Hvorfor mislykkes vi med noen? Fremgang hos pasientene er den viktigste oppgaven til en logoped, men det er også viktig å bringe sin egen behandling til et høyere nivå. Han mener logopeder må unngå en for skjematisk måte å jobbe på. – Det vil bli viktigere å bevise at logopedyrket er nyttig og at samfunnet har bruk for oss. Da må vi fremme hva vi kan bidra med og bevise at vi er dyktige. Vi har ikke vært flinke nok å vise hva vi kan. Selv om vi er blitt enormt mye flinkere til å vise vår kunnskap de siste årene, trenger vi å fortsette å vise det utad.

Julie W. Olsen

Yrkesetiske retningslinjer til besvær

Det har blitt etterspurt litt debatt rundt yrkesetikk i tidligere numre av Logopeden. I det følgende vil jeg komme med noen betraktninger rundt de yrkesetiske retningslinjene til NLL som student og på hvilken måte de er utilstrekkelige og selvmotsigende. Jeg vil også argumentere for at benevnningen profesjon hører hjemme i retningslinjene og at det vil gagne foreningens medlemmer og NLL.

Om ett år og noen måneder kan jeg sette MNLL bak navnet mitt. Fram til da studerer jeg ved UiO og er «medlem» av NLL som student. Det vil si at jeg får delta på arrangementer, men fra foreningens vedtekter å skjønne er jeg ikke stemmeberettiget før utdanningen er fullført. Det er forståelig at bare de som er ferdig utdannede logopeder får lov å stemme over saker som gjelder interesseorganisasjonen for utøvende logopeder og de faglige interessene til utdannede logopeder. Jeg er på ingen måte medlem av NLL i så måte. I §2 blir jeg til stadighet henvist som studentmedlem. Dette bringer meg inn på saken om noen av de yrkesetiske linjene, som jeg tillater meg å ramse opp:

1. Et medlem som utøver logopedisk virksomhet, skal ha godkjent logopedutdanning i henhold til NLLs vedtekter.
2. Et medlem som ikke har avsluttet sin logopediske grunnutdanning, skal ikke utføre selvstendig logopedisk arbeid.
3. Et medlem har ansvar for å øke sin kunnskap og kompetanse innen logopediske fagfelt.

Til det første punktet, ut fra definisjonen av medlemskap i forenings vedtekter, så er det ikke mulig å ikke drive med utøvende logopedisk virksomhet eller i de minste ha den muligheten, fordi det bare er de som har en godkjent logopedutdanning som pr. definisjon er medlemmer og kan bli medlemmer i ordets rette forstand. Det betyr også, i henvisning til punkt to, at alle medlemmer nok en gang faktisk må ha fullført



Navn: Jon-Øivind Finbråten, 26 år
E-post: finbraaten@gmail.com
Status: Student
Faglig bakgrunn: Master i spesialpedagogikk, logopedi 2016–(2018), UiO
Lektorprogrammet i historie 2011–2016, NTNU

utdanningen sin, om ikke kan de ikke være medlem. Til det andre punktet må man også spørre «hva er selvstendig logopedisk arbeid?». Mener det yrkesetiske rådet at det er arbeid i en yrkesutøvende funksjon/setting med betaling for tjenester, eller all type «arbeid»?

Jeg skal være ærlig: Jeg brukte samboeren min som forsøkskanin da jeg skulle trene på stemmetrenings-teknikker rundt praksis i høst. En god venn av meg sliter med «hes» stemme og har gjort det i fire år. Jeg tenkte å anbefale ham å oppsøke en lege for å komme til logoped før jul, men glemte av det. Da brukte jeg fagkunnskapene mine til å foreta en vurdering om at han burde skaffe seg logoped, da stemmen har plaget ham i mange år. Er alt dette logopedisk arbeid? Jeg skal skrive en masteroppgave våren 2018, det er et logopedfaglig arbeid. Presisjon må være essensielt når man har vedtekter og retningslinjer, dette er foreløpig fraværende når man bruker en term som «arbeid».

Noen vil tenke og kanskje si at «nei, dette er jo ikke det vi mener med arbeid», i henvisning til det over. Kanskje ikke, men det er likevel selvstendig logopedisk arbeid, «det handler om skjønn» vil du kanskje si. Ja vel, da skal jeg utfordre det videre, fordi studenter er vel egentlig en av målgruppene for disse retningslinjene.

Studenter som deltidsarbeidere

La oss si at jeg jobber deltid på et sykehjem, der det er en egen rehabiliteringsavdeling for slagpasienter. Skal jeg som ufaglært assistent la være å drive med opplæring, trening eller andre logopediske aktiviteter som sykehjemmet også driver med, fordi jeg skal føle meg bundet til å følge de yrkesetiske retningslinjene til NLL? Skal jeg

la være å komme med forslag på hvordan vi kan tilrette legge hverdagen eller hvordan vi kan øve på ting om situasjonen åpner for det? En slik jobb og situasjon kan brukes til å øke min logopediske kompetanse til den dagen jeg skal ut i den virkelig verden, som svarer til punkt tre i de samme retningslinjene. Dette gjelder også om man jobber deltid i en barnehage eller annet, der barnehageansatte jobber innenfor rammen av spesialpedagogikk. Skal du unnlate å hjelpe et barn med uttalevansker eller fonologiske vansker i barnehagen om det er vanlig praksis for de andre ansatte fordi du følger de yrkesetiske retningslinjene til en interesseorganisasjon som ikke ser på deg som et fullverdig medlem? Logopedisk virksomhet/arbeid trenger ikke være et rent tradisjonelt logoped-klient forhold, men det kan hende at du sitter der alene med en annen person og arbeider med noe spesifikt som også er logopedisk arbeid.

Om det skulle dukke opp en mulighet for meg å drive med logopedisk arbeid før jeg er ferdig utdannet, så sier jeg ikke nei til det. Hvorfor da? Fordi jeg skal ut og konkurrere mot andre flittige nylig utdannede logopeder om å skaffe meg en jobb. Jeg skal konkurrere med å få jobb i et økende privat marked der det vil bli færre og færre offentlige stillinger så snart kommune-Norge innser at de kan spare penger på å kutte logopedstillingene som med tiden kanskje bare tar imot barn fordi det private tiltrekker seg de voksne brukerne med langt mindre behandlingstid enn det PPT klarer å innfri. De private må ikke lyse ut stillinger, og nettverk vil bli viktigere og viktigere for å sikre seg en god jobb. De med mest erfaring vil sikre seg jobbene i det offentlige og de unge må kaste seg ut på egenhånd.

Nå ligger det en stilling ute som sommervikar på et sykehus på Sørlandet der også logopedstudenter kan søke. Så fantastisk! Det er helt vanlig at medisinstudenter, sykepleierstudenter, ingeniørstudenter og mange andre studenter får tilrettelagt sesongarbeid, turnus og internship for å tilegne seg mer kunnskap og praksiserfaring. Det er ikke sosial dumping, det er en vinn-vinn-situasjon. Mange bedrifter knytter til seg dyktige studenter som senere får jobb på samme sted, eller som tar med seg vital kunnskap til neste arbeidsplass. Jeg skulle ønske at flere arbeidsplasser, måtte det være private eller offentlig logopediske sentre eller sykehjem/sykehus tok til seg logopedstudenter på en slik

måte. Heldigvis gjør sykehusene det i enkelte tilfeller, noe som forhåpentligvis vil øke med årene.

Variert praksis,

ikke nødvendigvis bedre etter to år enn ett

Praksisen vi studenter møter kan variere. Det kan komme av at studentene ikke møter så mange med de ulike vanskene de får ukene de har praksis, og det er heller ikke sikkert at studentene får jobbe direkte med behandling, men at de gjør en del systemrettet arbeid. Det er også en viktig del av arbeidshverdagen til en del logopeder og er viktig å få med seg. Om du etter to år på studiet havner som eneste logoped i en kommune ute i distriktet, og praksisen din bestod av et begrenset møte med brukere, hvor skal du henvende deg? Du kan høre med Statped, kolleger i nærområdet eller NLL, men til syvende og sist er du alene med brukerne, det er ingen som ser over skuldrene dine og passer på deg, om du gjør rett eller ei. Er dette forsvarlig? Er det mindre forsvarlig at en logopedstudent driver med logopedisk arbeid? Det yrkesetiske rådet i NLL har kanskje et utopisk bilde av hva vi lærer på logopedutdanningene i Norge og at «den virkelige læringen kommer når du får deg jobb, den kommer med erfaring!». Det meste lærer man riktignok gjennom praksiserfaring. Skal ikke logopedstudenter få lov til å bruke de to årene til å skaffe seg så mye praksiserfaring og kunnskap som mulig? Er ikke denne vente-og-se holdningen, eller «vente-og-lære-alt-den-dagen-du-får-jobb-etter-master»-holdningen litt foreldet? Kan vi ikke etablere noen nye holdninger for det 21. århundret?

La oss ta studentene på UiO i første runde. Første studieår inneholder alt vi skal lære om kartlegging og behandling av brukergruppene våre, målt til 40 studiepoeng i logopedi og 20 studiepoeng i rådgivning/annet. Andre studieår består av ett forskningsmetodisk emne og masteroppgaven. Jeg kan for eksempel skrive om stemme vansker blant ansatte på Nordsjøen. Dette gjør ikke meg noe mer kompetent til å jobbe direkte med brukerne på taleflytfeltet, afasifeltet eller språkvanskefeltet. Det har faktisk bidratt til at den kunnskapen jeg satt inne med etter førsteåret ikke har blitt stimulert på 12 måneder. På en eller annen måte er det likevel slik at jeg som student skal ta til takke med det jeg fikk og vente, ligge i dvale og være passiv. Jeg betviler ikke her verdien av å skrive en master og å være i den prosessen,

det har jeg vært gjennom før.

Om jeg får tilbud om en logopedjobb før jeg er ferdig utdannet, kommer jeg ikke til å si nei, til tross for advarslene som kom i forrige utgave av Logopeden (nr. 4-2016). Å kalle masteroppgaven en del av grunnutdanningen slik som det ble gjort her er for øvrig nedverdiggende. Grunnutdanningen min med tanke på logopedutdanningen er det som gjorde at jeg kom inn på logopedstudiet, det som kvalifiserte meg til opptak. Å kalle et toårig-masterprogram for en grunnutdanning er å snakke ned den norske logopedutdanningen. Det er nok et eksempel på dårlig presisering i de yrkesetiske retningslinjene. Grunnutdanning vil for mange assosieres med et utdanningsnivå som man får ved fullført realskole/grunnskole, artium eller studiespesialiserende. Innenfor helse- og omsorgsutdanningene tilsvarende bachelor i ulike retninger. Det er med andre ord et begrep med ulike betydninger i tid og rom. Er det en grunnutdanning sett i forhold til spesialistutdanning i taleflyt, stemme eller annet? En masterutdanning er uansett en masterutdanning, ikke en grunnutdanning. Logopedutdanningen må framsnakkes, da kan ikke de yrkesetiske retningslinjene snakke den ned.

I samme yrkesetiske gjennomgang i Logopeden (nr. 4-2016) ble ordet «selvstendig» fremhevet. Det blir trukket frem et en logopedstudent som får en deltidsjobb, eller fulltidsjobb for den saks skyld, etter førsteåret ikke skal drive med selvstendig arbeid. Her kan vi også trekke inn de som studerer på deltid, som ulikt en del andre kanskje allerede har en fot innenfor en jobb der de gradvis kan flytte seg mer og mer over på logopedisk arbeid. Vi får et litt skremmende bilde av hva en arbeidsgiver kan være: «Ofte kan en logopedstudent også oppleve et press fra arbeidsgiver om å utøve selvstendig logopedisk arbeid. Da er det godt å vite at vi har de yrkesetiske retningslinjene å vise til». Det er ikke godt om logopedstudenter tar seg jobb før de er klar for det, det er ikke godt at de føler press på arbeidsplassen fra arbeidsgiveren om å utføre noe de ikke kan uten veiledning, det er ikke godt at arbeidsgiver føler seg snytt for å ha ansatt noen på feil premisser, det er derimot godt at det ofte er en gjensidig kort oppsigelsesfrist de første 3-6 månedene. Hadde NLL vært en fagforening kunne man begynt å stille slike krav og henvist til de yrkesetiske retningslinjene, men uten at NLL er noe mer enn en interesse-

organisasjon så er det ikke kraft bak de yrkesetiske retningslinjene på den måten det henvises til her. En interesseorganisasjon har ikke den slagkraften på en yrkesplass der det egentlig er arbeidsgiveren som disse føringene må rettes mot. Det er hovedavtaler, tariffavtaler o.l. som kan sette krav til arbeidsgivere, ikke et program for 2016-2018 på NLLs nettsider. Hva mener Utdanningsforbundet og Fagforbundet om kompetansekravet til NLL?

Hvor vil jeg med alt dette? For det første vil jeg påstå at de yrkesetiske retningslinjene ikke gjelder oss studentmedlemmer slik de er formulert, de omfavner bare ferdig utdannede logopeder – ut fra vedtektene til NLL å dømme, og selv da gir de ikke mening fordi alle medlemmer av NLL er ferdig utdannet og kan drive med logopedisk arbeid. For det andre ønsker jeg å sette en annen sak på agenda med dette, nemlig at logopedstudenter må få bruke de to årene de har til å tilegne seg mest mulig kunnskap og praksiserfaring. NLL kan ikke begrense dette. De må heller tilrettelegge, komme med reelle praktiske føringer om hvordan det kan gjøres og fungere rådgivende. Om en logopedstudent får jobb før fullført utdanning vil det være naturlig at det er en felles konsensus om at utdanningen skal fullføres innen en viss tid. Vi betaler for tiden en avgift for å være studentmedlemmer, men har ingen innflytelse, ingen stemme. Er det rettferdig? For å overføre et 260 års gammelt slagord fra den amerikanske uavhengighetskrigen til i dag: «No taxation without representation». Hvorfor skal vi følge de yrkesetiske retningslinjene til NLL når vi hverken har en stemme eller representasjonsskap i organisasjonen?

Veien videre – profesjonsetiske retningslinjer

Foreningens vedtekter og yrkesetiske retningslinjer omfavner ikke oss studentmedlemmer på en adekvat måte. Den omfavner ikke vår virkelighet som deltidsarbeidere, vikarer og sesongarbeidere. Når realiteten er at mange av oss kanskje er innom det som på den ene siden er logopedisk arbeid, men som på den andre siden også er spesialpedagogisk opplæring i offentlige og private institusjoner eller rehabilitering i andre instanser, så vil jeg med dette stille spørsmålet om hvorfor retningslinjene er som de er, og hvem de er ment til om ikke oss? Det må heller være et prinsipp, et interessepolitisk standpunkt at NLL mener at ingen personer skal opptre i en

yrkesaktiv rolle under bruk av yrkesbegrepet «logoped» uten godkjent utdanning etter norske/internasjonale standarder om det er personer uten tilstrekkelig logopedisk kompetanse som bruker «logoped» om seg selv som er målet for de yrkesetiske retningslinjene. Medlemmene til NLL er utdannet og vi studenter er ikke medlemmer, så hvilket formål har retningslinjene da? Ufaglærte som kaller seg logopeder er vel ikke medlemmer i NLL? Personer uten den kompetansen som de yrkesetiske retningslinjene og vedtektene reserverer for medlemskap NLL er vel ikke medlemmer av NLL og føler seg vel ikke bundet av noe NLL gjør eller sier?

De yrkesetiske retningslinjene må endres. Det mangler dessuten en essensiell presisering i det tredje punktet av de yrkesetiske linjene, at det burde være et hvert medlems profesjonsetiske plikt til enhver tid å holde seg faglig oppdatert om behandling og vanskene de

behandler. Ordet profesjon er faktisk ikke å finne i NLLs informasjonshefte for 2016-2018. Profesjonsetiske retningslinjer hadde sømmet seg mye bedre enn yrkesetiske retningslinjer. Om man anser «logoped» som et yrke, at det er det utøvende arbeidet man gjør som tilsvarende det å være logoped, så blir det opp til lekfolk å bestemme hvem som er logoped og hvem som utøver logopedyrket. Logoped er ikke bare et yrke, det er en faglig profesjon, det ligger noe mer bak, det er første steg til å skaffe anerkjennelse for det arbeidet dere gjør, det arbeidet VI skal gjøre.

Å kalle det profesjonsetiske retningslinjer vil være å ta eierskap over det utøvende arbeidet som logopedene gjør.

Kjør debatt!



SpeechEasy®

SpeechEasy PRO, en ny generasjon taleflythjelpemiddel for alle aldersgrupper i Norge.

SpeechEasy hjelper mennesker som har et taleflytproblem som f.eks. stamming. Vår nye modell SpeechEasy PRO kan i dag pga. utvidet tidsforsinkelse hjelpe flere varianter av taleflytproblem som f.eks. Parkinson sykdom eller løpsk tale.

Ta kontakt om du ønsker mer informasjon om SpeechEasy.

AurisMed AS
aurismed@aurismed.no
 Tlf. 33 42 72 50

vi trenger ditt tips!

Om ordförrådet är svært att måta – kan vi måta ordinlärningsförmåga istället?



I Logopedisk tips vil vi også denne gang presentere en blogg, Forskningsbloggen (www.sprakforskning.se/forskningsbloggen/). Forfatteren av bloggen er den svenske logopeden Anna Eva Hallin. Hun har en PhD i logopedi fra New York University og jobber for tiden halv tid som postdoktor på Karolinska Institutet vid Enheten för Logopedi og halv tid på *Röstkonsultens logopedmottagningar* i Stockholm, der hun er ansatt som logoped og som forsknings- og utdanningsansvarlig. Hallin har spesialisert seg på språkutvikling, språkvansker og lese- og skrivevansker hos barn i skolealder. Som et eksempel på hva dere kan finne i bloggen presenterer vi et innlegg om dynamisk kartlegging av ordförråd. Bloggen er ikke-kommersiell og innlegget er gjengitt med godkjennelse av forfatteren.

Publisert den 18.10. 2016

Ordförråd är något jag har skrivit om vid ett flertal tillfällen här på forskningsbloggen – t.ex. om hur det är viktigt att titta på både djup och bredd, och hur man kan hjälpa elever att bygga sitt ordförråd.

Barn med språkstörning har ofta ett litet ordförråd som båda saknar bredd och djup (McGregor et al., 2002; McGregor et al., 2013). Trots detta är ett svagt ordförråd något som oftast inte *i sig* används för att diagnosticera språkstörning, varken i studier eller kliniskt. Detta beror på ett antal saker:

- Ordförrådsutveckling är individuell (det finns inget som säger att vi ska kunna exakt samma ord) och därför är ordförrådets storlek väldigt svårt att måta, medan förmågan att t.ex. formulera sig grammatiskt riktigt är en förmåga som är lättare att säga att alla i en viss ålder ska kunna. Dessutom är de ordförrådstester som försöker uppskatta generell ordförrådsstorlek som finns tillgängliga på svenska inte särskilt bra (med små normeringsgrupper, och ofta utan kulturell anpassning).
- Ett svagt ordförråd kan också vara en följd av mindre språklig exponering eller mindre läserfarenhet, vilket

t.ex. kan hänga samman med specifika lässvårigheter (dyslexi) eller sociokulturell bakgrund.

Dessutom är en ökande andel av de barn och elever vi logopeder träffar flerspråkiga, och då blir det ännu svårare att måta ordförrådets storlek – eftersom ett mått på ordförråd på bara ett av barnets språk inte visar barnets hela kunskap. Det kan också finnas kulturella skillnader i vilka ord som barn exponeras för. (Ordförrådets organisation och utveckling hos en- och flerspråkiga barn med och utan språkstörning är något som den svenska logopeden och forskaren Ketty Holmström har tittat på i sin avhandling – rekommenderad läsning!).

Så med andra ord kan detta med att måta ordförrådets storlek vara knepigt. MEN anledningen till att barn med språkstörning har ett mindre ordförråd är att de har svårare än barn med typisk språkutveckling med själva *ordinlärningen*. Vi vet att elever med språkstörning behöver mer exponering för ett ord innan det har lärts in jämfört med elever utan språkstörning (Alt, Plante, & Creusere, 2004; Gray, 2003), och att de t.ex. har svårt att ta hjälp av kontexten när de läser för att lära sig nya ord.

Med den kunskapen så borde förmågan att *lära in* ord kunna bli en pusselbit i diagnosticering, snarare än ord-

förrådets storlek i sig. Ett barn som har ett litet ordförråd för att den inte har fått så mycket exponering borde ha lätt att lära in nya ord i en gynnsam inlärnings-situation, medan barnet med språkstörning har svårt att lära sig även med mycket stöd. Detta är tanken bakom dynamisk bedömning av ordinläring!

DYNAMISK BEDÖMNING AV ORDINLÄRNING

I dynamisk bedömning av ordinläring lär man ut ett antal nya ord och testar förståelsen av orden efter inlärnings-tillfället. Hur lätt barnet har för att lära in de nya orden och komma ihåg dem blir vad man undersöker och jämför. Precis som i all annan dynamisk bedömning får man också kunskap vilka strategier och ledtrådar som hjälper barnet bäst i inlärnings-situationen, vilket också kan guida till de bästa stödinsatserna. (Detta tycker jag är en av de största fördelarna med dynamisk bedömning – att så tydligt även kunna se till barnens styrkor!)

«Precis som i all annan dynamisk bedömning får man också kunskap vilka strategier och ledtrådar som hjälper barnet bäst i inlärnings-situationen, vilket också kan guida till de bästa stödinsatserna»

Dynamisk bedömning av ordinläring har använts i studier för att guida diagnostisering av barn som kommer från sociokulturellt sammanhang med mindre språklig exponering (Peña, Iglesias och Lidz, 2001) och barn som är flerspråkiga (Kapantzoglou, Restrepo, och Thompson, 2012).

Kapantzoglou och kollegor ville särskilt uppmärksamma att flerspråkiga barn kan överdiagnosticeras, och ville se om dynamisk bedömning av ordinläring är ett bra verktyg för att skilja på flerspråkiga elever med och utan språkstörning.

För er som missat introduktionen om dynamisk bedömning av språklig förmåga, och dynamisk bedömning av berättarförmåga finns de inläggen att läsa i innlegget *Att titta på vad ett barn kan lära sig istället för vad barnet inte kan: Dynamisk bedömning och Berättande: möjligheter till bättre diagnostik med dynamisk bedömning* (det är alltid bra att ha lite bakgrundskunskap :).

METOD

I Kapantzoglous studie deltog 28 tvåspråkiga barn i åldern 4-5 år med engelska som andraspråk och spanska som sitt

modersmål och starkaste språk. Tretton av barnen hade språkstörning (de var utredda och diagnosticerade av spanskspråkig logoped) och 15 av barnen hade typisk språkutveckling.

Tre nya objekt med påhittade namn som följde det spanska ljudsystemet var i fokus: *fote* (ett djur), *depa* (en maträtt) och *kina* (en leksak). Den dynamiska uppgiften presenterades på spanska eftersom det var alla barns starkaste språk. Orden lärdes ut genom medierat lärande i korta lek-sessioner med dockor (ett manuskript finns i artikeln). Först fick barnen instruktionen att de skulle vara med i en lek och att de skulle försöka komma ihåg namnet på nya saker/presenter som en docka fick på sitt kalas. Varje ord gavs också lite mer kontext i sessionen, t.ex. vilken överordnad kategori ordet tillhör, vad man kan göra med dem och en beskrivning av färg, form etc.

Under varje leksession presenterades varje ord nio gånger vardera, och barnet uppmanades också att säga de nya orden tre gånger. Leksessionen genomfördes tre gånger i rad. Efter varje session så testades både produktion och förståelse av de nya orden (*fota*, *depa*, *kina*) och av tre ord barnen redan kunde (*boll*, *hatt*, *blomma*). Med andra ord så testades inläringen av ord efter 9 exponeringar (en leksession), 18 exponeringar (två leksessioner) eller 27 exponeringar (tre leksessioner).

RESULTAT

Precis som i studien som tittade på dynamisk bedömning av berättande så tittade forskarna på två saker: hur bra barnen hade lärt sig orden (posttest) och hur stor ansträngning det var för barnen att lära sig («modifiability score»), på samma sätt som Peña och kollegor (2006). Sedan gjordes en diskriminantanalys, vilket är en analys som tittar på hur väl resultaten skiljde på barnen som hade språkstörning och de som inte hade språkstörning.

Det visade sig att den största skillnaden mellan grupperna, och bästa diskrimineringen, var efter bara en leksession (dvs. nio exponeringar för varje ord), och när man tittade på *förståelse* av de nya orden (dvs. höra ett ord och peka på rätt sak) tillsammans med modifiability. Detta bekräftar att barnen med språkstörning behövde fler exponeringar för ett nytt ord jämfört med barnen utan språkstörning innan de kan det.

ALLA barn hade svårt att producera orden efter bara en session, vilket tyder på att antalet exponeringar var för litet för att något barn helt skulle ha lärt sig de nya orden på så kort tid.

Forskarna betonar också att diskrimineringen inte var tillräckligt bra för att uppgiften i sig skulle ge en säker diagnos, men att denna typ av uppgift kan användas som ett viktigt komplement till bakgrundsinformation och andra standardiserade och icke-standardiserade uppgifter.

VARFÖR ÄR DETTA INTRESSANT?

Dynamisk bedömning är ett lovande verktyg i utredning av flerspråkiga barn som också rekommenderas av det amerikanska logopedförbundet ASHA. När jag först läste studien av Kapantzoglou, Restrepo, och Thompson (2012) tyckte jag att det var synd att lärandekontexten var på barnens förstaspråk spanska – det gör det mindre direkt applicerbart på en klinisk vardag där logopeden ofta inte pratar det språk som är barnens förstaspråk. Det är dock troligt att en sådan här inlärnings-session också skulle kunna göras med hjälp av tolk – särskilt eftersom det var efter en enda kort lek-session när barnet bara hade hört orden nio gånger vardera och sagt dem tre gånger som det var störst skillnad mellan grupperna och diskrimineringen mellan barn med och utan språkstörning var som bäst!

Man behöver självklart inte använda påhittade ord i dynamisk bedömning – i en studie av Peña, Iglesias och Lidz (2001) så fokuserade man istället på att hjälpa barn med och utan språkstörning att använda specifika befintliga uttryck istället för allmänna (som «sak» «den där»), och hittade även där att resultaten från dynamisk bedömning var bra på att skilja på barn med och utan språkstörning.

HUR GÖR MAN OM MAN SJÄLV VILL ANVÄNDA DYNAMISK BEDÖMNING?

Jag rekommenderar att gå till de tre artiklarna jag har fokuserat på i de senaste inläggen (Kapantzoglou, Restrepo & Thompson, 2012; Peña et al. 2006; Peña, Iglesias & Lidz, 2001) och läsa de detaljerade anvisningarna/manuskripten för hur sessionerna för medierat lärande såg ut – det finns några centrala principer (som kommer från Feursteins teori om medierat lärande) som man bör ha med i inlärningsdelen!

Jag rekommenderar också varmt ASHAs gratis online-

«kurs» om dynamisk bedömning. Det är korta videos som kort går igenom bakgrund om dynamisk bedömning och vad man ska tänka på om man skapar egna dynamiska bedömningsmaterial.

Slutligen så deltog jag för en tid sedan i ett webinarium om dynamisk bedömning av flerspråkiga elever med den amerikanska logopeden och universitetslektorn Lynette Austin. Hon hade många bra och konkreta förslag om hur man själv kan skapa uppgifter för dynamisk bedömning - och en sammanfattning av hennes föreläsning kommer avsluta min serie om dynamisk bedömning i nästa inlägg!

Tack för att ni läser bloggen, och kommentera gärna!

Referenser

- Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 407-420.
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment: What predicts success? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 56-67.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 81-96.
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 998-1014.
- McGregor, K. K., Oleson, J., Bahnsen, A., & Duff, D. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307-319.
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1037-1057.
- Peña, E. D., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 138-154.



Komplett journalsystem i skyen

- Vanlig internett
- Fungerer på Pc og Mac
- Direkte oppgjør til HELFO

Møt oss

Fredag 5. mai fra kl. 10-15.

A-hus
5. mai
2017

Konferanse
Privatpraktiserende logopeder

35 05 79 10 | post@physica.no

Den beste behandlingen

Denne gangen tar vi opp det ansvaret som enhver logoped har til å holde seg faglig oppdatert. Dersom dette ansvaret ikke tas på alvor, kan det i sin ytterste konsekvens faktisk gå ut over pasientsikkerheten.

§ B i våre yrkesetiske retningslinjer omhandler kvalifikasjoner vi medlemmer skal ha for å utøve logopedisk virksomhet. I forrige nummer av Norsk tidsskrift for logopedi var temaet kravet til godkjent logopedutdanning og at logopedstudenter ikke kan drive selvstendig logopedisk arbeid. Pkt 3 i denne paragrafen omhandler imidlertid kompetansekrav til den allerede utdannede logopeden: *«Et medlem har ansvar for å øke sin kunnskap og kompetanse innen logopediske fagfelt.»*

Vi logopeder vil alltid tilstrebe et best mulig resultat av de logopediske tiltak vi igangsetter for klienten/pasienten/brukeren/eleven. Det er derfor i vår interesse å gi den beste behandlingen vi er i stand til å gi. Men enkelte ganger gir ikke våre tiltak den ønskede effekt. Hvorfor? Det kan være mange årsaker til det: er vår valgte logopediske tilnærming den beste behandlingen for akkurat denne pasienten? Eller har vi med en progredierende sykdom å gjøre som uansett gjør at behandlingsresultatet ikke blir optimalt?

Uansett vil ansvaret for egen faglig utvikling ligge til grunn. Gjennom kontinuerlig faglig utvikling vil vi kunne utøve den beste behandlingen. Erfaring er selvsagt viktig, men erfaring alene er ikke nok dersom den ikke kobles sammen med nyvinninger innen fagfeltet som er oppnådd gjennom forskning og utviklingsarbeid.

Kunnskap er ferskvare i dag. Forskningsbasert kunnskap driver faget stadig fremover og de som ikke kontinuerlig følger med blir ikke bare hengende etter faglig, men de kan også risikere at behandlingsmetoder de en gang lærte ikke gir ønsket effekt, ja det kan til og med hende klienten blir dårligere.

Vi har flere eksempler på det, blant annet gjennom behandling av ALS (Amyotrofisk Lateral Sclerose), Parkinsons sykdom, fonologiske vansker hos barn, for å nevne noen. Feilbehandling kan faktisk i noen tilfeller føre til at en

nevrologisk sykdom eskalerer. Da er det også betimelig å henvise til våre yrkesetiske retningslinjer § C, pkt 6: *«Et medlem skal vise varsomhet i sitt arbeid for å unngå uheldige virkninger for klienten...»*

Jeg har kontakt med en sykehuslogoped som er så heldig å arbeide i et tverrfaglig team ved en slagavdeling ved et av de største sykehusene i landet.

Det er en interessant jobb, men også en utsatt jobb, ettersom han er den eneste i sin yrkesgruppe. Han må daglig strekke seg faglig. Når logopeden anbefaler et tiltak for en pasient, spør de andre på teamet: hvilken evidens har du for at det du anbefaler er det beste for denne pasienten? Det er ikke nødvendig å fortelle at denne logopeden ofte må søke opp forskningsbasert kunnskap, rådføre seg med kolleger eksternt, og stadig delta på relevante kurs.

Det er et stykke igjen før vi kan finne evidensbasert kunnskap innenfor alle logopediske fagfelt, men det skjer også mye innen vårt fagfelt som vi har ansvar for å følge med på. Enkelte behandlingsmetoder er rett og slett avleggs og er erstattet med ny kunnskap. For at vi skal kunne gi våre klienter den beste behandlingen må vi hele tiden følge med i fagfeltet.

Hvordan ivaretar du ansvaret for din egen faglige utvikling? Det mangler ikke på tilbud om faglig oppdatering, både i Norsk Logopedlags regi og fra andre tilbydere.

Dersom det er lenge siden du var på kurs og enten du føler deg utdatert, trenger påfyll eller er bare nysgjerrig på ny kunnskap, så meld deg snarest på Norsk Logopedlags Vinterkurs nå i neste uke (se program på www.norsklogopedlag.no eller i forrige nummeret av Norsk Tidsskrift for Logopedi (4/2016).

Trine Lise Dahl
Yrkesetisk råd
nll.yrkesetisk@gmail.com

VIL DU HA NYE BROSJYRER?

Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS) sendte ut førsteopplag av nye informasjonsbrosjyrer på nyåret og ønsker nå å rette et eksklusivt tilbud til logopedene. Vi trykker opp et andreopplag som dere kan kjøpe til kostpris.

I løpet av våren vil alle fagmedlemmer i NIFS motta et parti med brosjyrer til en verdi av 200,- helt gratis. Om du er usikker om du er registrert fagmedlem, vennligst ta kontakt. Alle nyinnmeldte fagmedlemmer vil også motta en tilsvarende brosjyre-pakke i innmeldingsgave fra NIFS. Utover det vil vi lage brosjyre-pakker som kan bestilles på nettsiden vår til kostpris.

I 2016 har Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS) laget to nye brosjyrer og en informasjonsfolder om stamming og løpsk tale. I slutten av desember 2016 ble informasjonsmateriellet sendt til trykkeriet, og planen er at distribusjonen med tiden skal gå ut i hele landet. For ett år siden søkte NIFS Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) og Utdanningsdirektoratet (Udir) om totalt 192.000 kroner til prosjektet og fikk innvilget hele søknadsbeløpet. Prosjektet har hatt et budsjett på 232.000 kroner.

NIFS har laget:

- Brosjyre om stamming i barnehagen (16 sider)
- Brosjyre om stamming og løpsk tale i skolen (16 sider)
- Folder om stamming og løpsk tale (4 sider)

Dette er nå sendt ut til barnehager i Oslo, videregående skoler i hele Norge, alle PPT-kontorer i Norge (pedagogisk-psykologisk tjeneste) og helsestasjonenes oppslagstavler (Helseinfo AS). NIFS jobber med å finne finansiering for å kunne trykke opp flere brosjyrer som skal sendes ut til resten av barnehagene, barneskolene og ungdomsskolene i Norge.

Redaksjonskomiteen har bestått av: Martin Aasen Wright, Jon-Øivind Finbråten og Tommy Olsen fra styret i NIFS, og logoped Wenche Elsebutangen.

Tommy har hatt hovedansvaret for det logopedfaglige innholdet sammen med Wenche Elsebutangen. Jon-Øivind Finbråten har bidratt med det som gjelder vurdering i skolen. Den faglige korrekturen og kvalitetssikringen har logoped Ane Hestmann Melle med kolleger fra Statped Sørøst, fagavdeling språk/tale stått for, og den språklige korrekturen har litteraturviter Andrea Aurdal tatt. Oda Martinsen Ruud har laget all layout. Brosjyrene er med andre ord godt gjennomarbeidet.

Turnévirkksomhet

Høsten 2016 har Jon-Øivind Finbråten og undertegnede reist rundt på universiteter og høyskoler for å holde foredrag for barnehagelærer-, lærer/lektor- og spesialpedagogikk-studenter. Det er tydelig et behov for mer informasjon om stamming hos barnehagebarn og stamming og løpsk tale i skolen, basert på den erfaringen NIFS har med foredragene i høst. Mange av studentene har hørt om stamming, men forteller at de er usikre på hva det faktisk er og hvordan de skal møte en som stammer. Knappt noen studenter vet hva løpsk tale er.

Vi har fått mange spørsmål fra studentene, og vi har fått mer innblikk i hvordan arbeidshverdagen kan være for barnehagelærere og lærere og hvilke utfordringer de står overfor.

*Martin Aasen Wright,
styreleder og pressekontakt
i Norsk interesseforening for
stamming og løpsk tale (NIFS)
martin.aasen.wright@gmail.com*



Vi lanserer bok om stamming og livskvalitet

Datoen er 18. mars. Stedet er Eldorado bokhandel i Torggata 9A, Oslo sentrum. Boktittelen er «Ord til besvær – Livet med stamming». Klokken 16 holder NIFS lansering for boken som er den første i Norge til å fortelle livshistoriene til mennesker som stammer. Programleder under lanseringen er Kristin Oudmayer fra Unicef Norge.

For NIFS representerer boken en milepæl. Bøker om stamming på norsk er etterspurt, og nå som vi har delt våre livshistorier, håper vi at det vil være til hjelp for de mange der ute som innbiller seg at de er alene om frustrasjonen og alle spørsmålene. Antologien skal vekke interessen hos den allmenne leser om hva stamming er, både sett fra et faglig ståsted og hvordan det er å leve med stamming for den enkelte. Målgruppen er blant andre personer som stammer og andre som er interessert i problemstillingen, foreldre, lærere, barnehagelærere, logopeder, psykologer, eller PP-tjenesten i kommunene. Boken som er en oppfølging av prosjektet «45+: Å være voksen – og stamme» som ble startet i 2012 etter initiativ fra Are Albrigtsen, er delt inn i to seksjoner; en del med ni personlige historier og en annen del med faglige artikler, og gis ut på Abstrakt forlag med finansiell støtte fra Extrastiftelsen.

Hvor lenge føles de sekundene verden står stille fordi ordene ikke vil ut? Hvilke tanker strømmer gjennom hodet? «Ord til besvær – Livet med stamming» gir et unikt innblikk i hvordan det er å stamme hver dag, hele livet. Fra barn til voksen. Vi møter ni voksne mennesker, fra 26 til 74 år, to kvinner, syv menn. Alle sammen har noe til felles med hvordan stammingen har stått i veien for mange viktige valg i livet. Stammingen har virket inn på hele livsløpet – skolen, studier, arbeidsliv, kjærlighetsliv, forhold til venner og familie.

Vi blir kjent med ni mennesker som hver eneste dag har taklet stammingen på hver sin måte. Alle har sin personlige vei mot det store målet: få sagt det de vil si,

slik de ønsker å si det. Vi er i klasserommet, i skolegården. Vi møter vennene deres, kjærester. Vi er vitne til pressede situasjoner i jobben, vi er i telefonsamtaler, og vi er med på foredrag. Vi møter tankene til ni mennesker som alle sliter med det samme: stamming.

Vi får også være med på oppturene. De små øyeblikkene der ni mennesker ser seg selv utenfra, og hvor de oppdager at de har kommet flere skritt videre. Nærmere et liv med mindre stamming og mer frihetsfølelse.

Logopedene Hilda Sønsterud, Åse Sjøstrand og Karoline Hoff fra Statped Sørøst og sosiolog Bennedichte R. Olsen fra Høgskolen i Oslo og Akershus gir oss svar på flere sentrale spørsmål. Hva er stamming? Hva er årsaken? Vi kan også lese om hvilken innvirkning stamming har på det sosiale og emosjonelle, og hvilke stigma som er knyttet til stamming.

Vi ønsker at alle logopeder og logopedstudenter har lyst til å komme på boklanseringen! Og hvis du gjerne vil få med deg enda litt til? Boklanseringen er et åpent arrangement under årsmøtehelgen til NIFS som foregår på Thon Hotell Opera ved Oslo S. I forkant av lanseringen vil Hilda Sønsterud, Åse Sjøstrand og Karoline Hoff holde foredrag og diskusjon om de faglige aspektene i boken. Etter lanseringen på Eldorado bokhandel er det festmiddag. Les mer om årsmøtehelgen på stamming.no eller gå inn på vår Facebook-side!

Så da ses vi, vel?

*Martin Aasen Wright,
styreleder og pressekontakt
i Norsk interesseforening for
stamming og løpsk tale (NIFS)
martin.aasen.wright@gmail.com*



Presentasjon av ph.d.-prosjekter



Logopedi i Norge har hatt et rykte om at det forskes for lite på høyere nivå. Derfor vil vi gjerne synliggjøre noe av det stadig økende mangfold av doktorgradsprojekter som gjennomføres og forskes på av logopeder og andre innen tilknyttede fagområder. På denne siden vil vi fortløpende presentere doktorgradsstudenter. Holder du på med forskning på doktorgradsnivå eller kjenner en logoped som gjør det – ta gjerne kontakt med redaksjonen.



Navn:
Mia Cecilie Heller

Mail:
m.c.heller@iped.uio.no

Bakgrunn:
Master i pedagogikk (spesialisering i pedagogisk-psykologisk rådgivning)

Tilknytning:
Institutt for pedagogikk ved Universitet i Oslo

Tidsperiode: 02.2016–01.2020

Tittel PhD-prosjekt: Enhancing second-language learning in young language minority students: an intervention study in the early elementary years.

Veiledere: Professor Vibeke Grøver (Institutt for pedagogikk, UiO) og professor Arne Ola Lervåg (Institutt for pedagogikk, UiO)

Forskergruppe: TextDIM, <http://www.uv.uio.no/forskning/grupper/textdim/>

Tema og formål: Forskning viser at en gruppe minoritetsspråklige elever i den norske skolen har svakere skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende, enspråklige elever. Denne forskjellen gjenspeiles også internasjonalt (Lie et.al., 2001; Wagner, 2003). Til tross for tiltak som har blitt iverksatt over tid i skolen, har ikke forskjellen mellom enspråklige og minoritetsspråklige minsket, den har økt. Det er spesielt på områder som ordforråd og leseforståelse hvor de minoritetsspråklige elevene viser svakere prestasjoner (Droop & Verhoeven, 2003, Lervåg & Aukrust, 2010, Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). En nærmere analyse av funn peker blant annet mot at elevene ikke har et funksjonelt andrespråk (norsk), noe som gjør at de kommer til kort i læringssituasjoner når det gjelder å forstå, lagre og se sammenhenger mellom kunnskapen de tilegner seg gjennom lesing, muntlige gjennomganger og i sosialt samspill.

Prosjektet «*Enhancing second-language learning in young language minority students: an intervention study in the early elementary years*» er en effektstudie av Norsk intensivt språkkurs (NISK), utviklet av Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo (Heller & Pettersen, 2014). NISK er et systematisk, strukturert og intensivt språkkurs for minoritetsspråklige elever på 1.-4. trinn som har mangelfulle

norskspråklige ferdigheter ved skolestart. NISK benyttes for å lære elevene grunnleggende strategier som kan være til hjelp med tilegnelsen av andrespråket, og det fokuseres på innlæring av hverdagsord og grunnleggende kategorier på norsk. Det er derfor viktig å belyse hvilke språklige og skolerelaterte ferdigheter denne risikogruppen har, og om de vil profitte på et intensivt og systematisk språkkurs. Dette for å kunne gi et bedre opplærings-tilbud, som på sikt kan bidra til å redusere gapet til medelevene. Formålet med prosjektet er å undersøke *hvilke effekter intervensjonen kan ha på minoritetsspråklige elevers språkferdigheter*.

For å belyse dette, er det valgt et randomisert kontrollert design (RCT) som består av pretest-posttest og en 4-måneders oppfølging med en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe, totalt 138 elever på 1. og 2. trinn. Elevene ble tilfeldig inndelt i en intervensjonsgruppe og kontrollgruppe. Intervensjonen gjennomføres i åtte uker. Den består av totalt 64 undervisningsøkter à 30 minutter, åtte ganger i uken. Opplæringen gjennomføres av lærere ved den enkelte skolen som har deltatt på et sertifiseringskurs. Lærerne følger en instruksjonsmanual for hver av de 64 undervisningsøktene.

Referanser:

- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003): Language proficiency and reading ability in first- and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, s. 78-103
- Lervåg, A. & Aukrust, V.G. (2010): Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51:5, s. 612-620
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. & Turmo, A. (2001): *God rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).
- Heller, M.C. & Pettersen, M. (2014): *Norsk intensivt språkkurs (NISK)* PPT Oslo, Utdanningssetaten
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013): Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140:2, s 409-433.
- Wagner, Å.K.H. (2003): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge. En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. PIRLS, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

KONFERANSE FOR PRIVAT- PRAKTISERENDE LOGOPEDER

Dato: Fredag 5. mai 2017

Klokken 10.00 – 15.00

Sted: A-hus Universitetssykehus

Lørenskog, A-hus Hotell, Auditoriet NN05

Tema for konferansen: Logopedisk hverdag

Nærmere program vil følge senere.

Temaet vil denne gangen handle om vår logopediske hverdag som privatpraktiserende logoped. Gleder, utfordringer og tanker. Det skjer stadig nye ting. Krav, ønske om elektronisk oppgjør, felles rutiner, journalføring og nye endringer av rutiner. Hvordan opplever vi dette i vår privatpraktiserende logopedhverdag? Vi ønsker å dele erfaringer rundt dette.

Helfo vil bli invitert for å komme med synspunkter sette fra deres side. For å utvikle gode rutiner er det viktig at vi spiller på samme lag.

Vi spiser lunsj sammen.

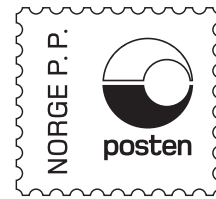
Representanter fra styret vil bli invitert for å informere om deres arbeid.

Detaljer om programmet vil komme senere. Påmelding sendes ved leder privat utvalg: Ole Petter Andersen, opa@halden.net

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
9.-11. mars 2017	NLLs vinterkurs	Oslo	monica.knoph@statped.no
15. mars 2017	SVANTE-N – test verktøy for artikulasjons- og nasalitetsvansker	Kristiansand	https://kurs.statped.no
27.-28. mars 2017	Etterutdannelseskurs i regi av Alf (audiologopædisk forening)	Nyborg strand, Danmark	http://www.alf.dk/Nyborg-strand-2017.163.aspx
28. mars 2017	Kurs i helhetslesing	Paradis, Bergen	https://kurs.statped.no/
31. mars 2017	Grep om begreper	Stjørdal, Trøndelag logopedlag	holte.hege@gmail.com
05.-07. april 2017	Workshop i Restart DCM-metoden, for behandling av førskolebarn som stammer	Oslo	http://www.a-logopedene.no/
18. april 2017	Åpent kurs i norsk med tegnstøtte (NMT)	Heimdal, Trondheim	https://kurs.statped.no/
24.-26. april 2017	Nasjonal ISAAC konfe-ranse 2017: ASK for alle, Alternativ og supplerende kommunikasjon gjennom livet	Sundvollen	www.isaac.no
24.-28. april 2017	SLT spring school Beregnet på studenter og nyutdannede logopeder	Ithaki, Hellas	http://www.alf.dk/media/itaka_spring_school_2017.pdf?rev1
25. april 2017	Reynell språktest, sertifiseringskurs	Trondheim	https://kurs.statped.no/
02. mai 2017	Norsk med teiknstøtte (NMT)	Stavanger	https://kurs.statped.no/
03. mai 2017	Fagdag auditive prosesseringsvansker	Heimdal	https://kurs.statped.no/
05. mai 2017	Konferanse for privatpraktiserende logopeder	Lørenskog	http://norsklogopedlag.no/
23. mai 2017	Språkvansker og dysleksi: Ulike vansker eller to sider av samme sak?	Oslo	https://kurs.statped.no/
31. mai 2017	Språkvansker og ADHD. Kjennetegn og pedagogisk tilrettelegging	Oslo	https://kurs.statped.no/
15.-17. juni 2017	6th Nordic Aphasia Conference 2017	København, DK	http://inss.ku.dk/english/calendar/nordic-aphasia-conference-2017/
17.-21. juli 2017	14th International Congress for the Study of Child Language	Lyon, Frankrike	http://iascl2017.org/
24.august 2017	Kartlegging og tiltak for barn med språklidvansker	Oslo	https://kurs.statped.no/
24.-25. august 2017	Kurs i Lidcombe programmet Stammebehandling førskolebarn	Oslo	https://kurs.statped.no/
04. september 2017	Barry Guitar: New directions in treatment of stuttering	Oslo, Blindern	Påmelding til: tommy.olsen@stammesenter.no
04.-12. oktober 2017	AVIT (Applied Voice Intervention Techniques)	Larnaca, Kypros	https://www.vives.be/avit
10.-12. mai 2018	10th European CLOL Congress of Speech and Language Therapy	Cascais, Portugal	https://www.vives.be/avit

Informasjon om Kurs/konferanser skal inneholde **Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner**



Avsender: NLL v/ Ingvild Røste, Karl Flods vei 26, 0953 Oslo

INNHold

Redaktøren <i>Jannicke Karlsen</i>	s. 3
Nytt fra styret <i>Solveig Skrolsvik</i>	s. 4
Vokabularstimuleringstiltak for barn med down syndrom: Hva sier forskningen? <i>Kari-Anne Næss, Liv Inger Engevik, Silje Hokstad & Anne Grethe Mjøberg</i>	s. 6
Glem ikke morfemet i leseopplæringen – det spiller en viktig rolle for leseforståelsen <i>Solveig-Alma Halaas Lyster</i>	s. 22
Intervju: Forskerprofilen: Solveig-Alma Halaas Lyster <i>Marika Vartun</i>	s. 33
Referat: SITS-Konferansen <i>Helmine Bratfoss</i>	s. 36
Referat: NLLs Utdanningskonferanse 2017 <i>Signhild Skogdahl</i>	s. 39
Referat: Seminar for nasjonalt dysfaginettverk <i>Ida Kristine Foss-Debes & Martin Brierley</i>	s. 41
Referat: Kurs og årsmøte i BuTeVe logopedlag <i>Siri Sandland & Stine Dalen Fidjeland</i>	s. 43
Skattekisten <i>Julie W. Olsen</i>	s. 44
Lesernes side: Yrkesetiske retningslinjer til besvær <i>Jon-Øivind Finbråten</i>	s. 46
Logopedisk tips: Om ordförrådet är svårt att mäta – kan vi mäta ordinlärningsförmåga istället? <i>Anna Eva Hallin</i>	s. 50
Yrkesetikk <i>Trine Lise Dahl</i>	s. 54
Informasjon: Vil du ha nye brosjyrer? <i>Martin Aasen Wright</i>	s. 55
NIFS: Vi lanserer bok om stamming og livskvalitet <i>Martin Aasen Wright</i>	s. 56
Presentasjon av ph.d.-prosjekter <i>Mia Cecilie Heller</i>	s. 57
Kurs & Konferanser	s. 59