

Norsk tidsskrift
for logopedi

Oktober 2017
Årgang 63

Logo PEDEN 317



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 bidragsyttere 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 Inge Andersen
inge.andersen@oksnes.kommune.no
Tlf.: 97723076

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 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 ingen leder for øyeblikket. Kontaktperson/styremedlem er Anita Døhl,
mailadr.anitadohl@gmail.com

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,

vi får i økende grad forskningsartikler inn til Norsk tidsskrift for logopedi. Det er vi veldig fornøyde med, siden vi gjerne vil bidra til at norske logopeder kan oppdatere seg på logopedisk forskning på norsk. Vi ønsker selvfølgelig også å få tilsendt fagartikler på samme måte som tidligere. En kombinasjon av forskningsartikler som vurderes av fagfeller på bakgrunn av vitenskapelig originalitet og kvalitet, og fagartikler, som ofte har en mer praktisk relevant tilnærming, er noe vi mener er viktig for tidsskriftet. Dersom man ikke selv er forsker eller har mye erfaring med å lese forskningslitteratur, kan det imidlertid være utfordrende å lese vitenskapelige artikler. Sigrun K. Ertesvåg har skrevet en guide for hvordan man kan lese forskningslitteratur. Å lese forskningsartikler kan være den eneste måten vi får innsikt i ny forskning på, hevder Ertesvåg. Selv om forskere også burde skrive fagartikler basert på forskningen sin, er det ofte at tiden dessverre ikke strekker til. Ertesvåg beskriver en 10-punkts guide for lesing av forskningsartikler. Her beskriver hun blant annet at du ikke alltid trenger å forstå alle detaljene i en artikkel, men hvis du leser forskningsartikler grundig vil du etter hvert øke ferdighetene i å lese og vurdere forskning. Har dere har lyst til å lese mer om Ertesvågs tips, kan dere finne det på hjemmesidene til Læringsmiljøsenteret i Stavanger (<http://laringsmiljøsenteret.no/forskning-og-prosjekter/klasseledelse/ciesl-klasseledelse-teori-til-praksis/fagartikler/korleis-lese-forskningslitteratur-ein-guide-for-deg-som-ikkje-er-forskar-article119172-21629.html>).

Anne-Lise Rygvold har gått over i emeritusrekken. Jeg var selv så heldig å få henne som veileder på masteroppgaven, og jeg er så takknemlig for alt jeg har lært av henne. Etter det har jeg hatt privilegiet å ha henne som kollega ved Institutt for Spesialpedagogikk (ISP). Jeg er imidlertid ikke den eneste logopeden som Anne-Lise har vært viktig for, og vi ønsket derfor å ha et lite fokus på henne i dette nummeret: Melanie Kirmess har intervjuet Anne-Lise om hennes karriere og forholdet til logopedien, og vi har referat fra avslutningsseminaret hennes på ISP. I tillegg er vi glade for å ha en forskningsartikkel fra Anne-Lise i dette nummeret. Artikkelen handler om leseforståelsesferdighetene til norske andreklassinger som har ganske ulike betingelser for utvikling av leseforståelse på norsk.



Jannicke Karlsen



Julie W. Olsen



Jannicke Vøyne



Ingvild Røste

Vi har mye annet spennende å by på i dette nummeret også. Vi har to forskningsartikler om ulike temaer knyttet til logopedien. Den ene handler om hvordan bildebeskrivelser kan brukes til å vurdere innholdet i talespråk. Forfatterne har vurdert talen til voksne personer uten språkvansker, men kanskje kan blant annet logopeder som jobber med personer med afasi og som jobber med barn med språkvansker hente inspirasjon her. Som en videreføring av artikkelen om metoder for språkstimulering hos barn med Down syndrom fra årets første NTL-nummer presenterer forskerne bak prosjektet DSL+ resultatene fra en studie som har undersøkt i hvilken grad språkstimulering faktisk prioriteres for barn med Down syndrom. Vi har flere referater knyttet til arrangementer på blant annet taleflytfeltet. Debatten knyttet til innlegget «yrkesetiske retningslinjer til besvær» fortsetter. Her er det bare for andre å delta, og kaste seg med i debatten! Vi vil også takke de faste bidragsyterne våre for deres bidrag. Til sist er vi også veldig glad for å ha fått et logopedisk tips knyttet til stemmebehandling og generell munnmotorikk, og vi oppfordrer andre logopeder til å også dele av sine erfaringer! God høst og god lesing!

Jannicke Karlsen

Høstsemesteret er i gang, og styret i NLL har kommet godt i gang med sitt styrearbeid. I slutten av august hadde styret en kombinert styremøtehelg og arbeidshelg i vakre Strengelvåg i Vesterålen. Der la vi grunnlaget for det videre arbeidet mot neste landsmøte. Styret forsøker å gjennomføre sine styremøter via Skype, men vi opplever det som nyttig og nødvendig å møtes ved oppstart av semesteret.

NLL har hatt en økning av antall medlemmer på ca. 20 % i løpet av de siste tre årene. I slutten av august 2017, før studentvervingen var kommet i gang, var vi 1539 medlemmer. Medlemsmassen fordeler seg på student-medlemmer, hovedmedlemmer og pensjonister. Vi vil ønske nye medlemmer velkommen i NLL.

I november 2016 ble det sendt inn søknad om autorisasjon for logopeder i Norge. NLL hadde en gruppe, ledet av vår nestleder Katrine Kvisgaard, som arbeidet med søknaden. Det ble tatt utgangspunkt i forrige avslag, som vi fikk i juli 2014, hvor Helse- og omsorgsdepartementet (HOD) listet opp momenter som de mente logopeder/logopedutdanningen ikke oppfylte. I skrivende stund har vi fremdeles ikke fått tilbakemelding fra HOD på denne søknaden. Styret vil, så snart svaret foreligger, legge ut brev fra HOD på vår Facebookside og på vår hjemmeside.

NLL arrangerer Utdanningskonferanse hvert år i januar. Til denne konferansen blir alle utdanningsinstitusjoner som tilbyr logopedutdanning i Norge invitert. I tillegg blir også Helse- og omsorgsdepartementet, Helse-direktoratet, Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og NOKUT invitert. I etterkant av konferansen i 2017 har det blitt dannet en gruppe med representanter fra alle utdanningsinstitusjonene, hvor NLL ved Signhild Skogdal har ansvaret for arbeidet i det vi kaller Utdanningsgruppen. Målet med dette arbeidet, er å drøfte temaer som kan føre til en mer lik utdanning. Det første temaet som Utdanningsgruppen vil arbeide med, er kompetansekrav og anbefalt litteratur. I dette arbeidet skal retningslinjer fra CLOL inngå. Dette kan gi større nivålikhet på læringsmål og litteratur mellom de ulike studiestedene. Ved forrige landsmøte ble det satt av økonomiske midler fra NLL til dette arbeidet.

Under Landsmøtet 2016 ble det vedtatt at NLLs historie fra 1998 skulle skrives og gis ut i forbindelse med NLLs 75-årsjubileum i 2023. Historiegruppa består av Trine-Lise Dahl, Brit Sørland, Ole Andreas Holmsen og styrets representant Elisabeth Jørgensen. Gruppa er godt i gang med sitt arbeid.

I perioden 7. – 9. juni 2018 vil NLLs Landsmøte og Sommerkonferanse bli holdt. NLL skal ifølge vedtektene holde sine landsmøter annet hvert år, i løpet av juni. Der blir det lagt fram landsmøtesaker og holdt valg av nye tillitsvalgte. Landsmøtet holdes samme helg som Sommerkonferansen foregår. Sommerkonferansen er et faglig og sosialt samlingspunkt for NLLs medlemmer. Fagutvalget gjør en god jobb med å finne spennende forelesere. Forberedelsene til Sommerkonferansen og Landsmøtet 2018 er allerede i gang. 4. mars 2018 er det 70 år siden NLL ble stiftet. På selve stiftelsesmøtet, som ble avholdt på Granhaug, var det ti personer tilstede. Styret håper at flest mulig av våre medlemmer setter av tid til å delta på 70-årsjubileet, både på Sommerkonferansen, på Landsmøtet og på festmiddagen. Følg med på vår Facebookside og vår hjemmeside for mer informasjon.

Styret får ofte henvendelser om hvordan man kan finne en ledig logoped. Dette gjelder stort sett for de områdene der kommunene ikke har egen logoped-tjeneste som behandler barn og voksne. Noen ganger klarer vi å hjelpe til, bare ved å be dem om å gå inn på vår hjemmeside, og andre ganger ikke. Vi vil nok en gang oppfordre våre medlemmer om å sende inn opplysninger til logopedweb@gmail.com. Du kan finne mal for hvilke opplysninger vi ønsker nederst på vår hjemmeside.

Styret ønsker alle våre medlemmer gode høstdager.



Solveig Skrolsvik

Leder



NORSK
LOGOPEDLAG

nll.norsklogopedlag@gmail.com



Statped sørøst arrangerer praksisrettet kurs:

STAMMEBEHANDLING

- internasjonale perspektiver

8. – 9 . februar 2018, Oslo

Få med deg det fremste innen forskning og klinisk praksis i taleflytfeltet med internasjonalt anerkjente foredragsholdere. Kurset er en del av IFA Global Workshops og arrangeres i samarbeid med The International Fluency Association (IFA).

Torsdag 8. februar

TBA

Stammebehandling for barn. Mer info kommer.



Fredag 9. februar

ROSS MENZIES (AUS)

Practical methods for managing anxiety in adults who stutter

Dr. Menzies er klinisk psykolog og forsker ved Universitet i Sydney, Australia. Menzies er kjent for sin forskning på kognitiv atferdsterapi som behandlingsform for voksne med stamming, og har over 140 internasjonale publikasjoner.



Praktisk informasjon

Kursavgift kr. 1200 (kr. 800 for én dag). Priser inkluderer lunsj. Egne priser for logopedstudenter (begrenset plasser). Bindende påmelding innen **1. januar 2018**. Se kurs.statped.no for mer info.

PRIORITERES SPRÅKSTIMULERING I OPPLÆRINGSTILBUDET TIL 3. KLASSE-ELEVER MED DOWN SYNDROM?

Språklige ferdigheter virker inn på mulighetene til sosial samhandling, selvbestemmelse og aktiv deltakelse i lek- og læringssituasjoner. Barn med Down syndrom er i risiko for utvikling av språkvansker og har derfor behov for tilpassede og systematiske språkstimuleringstiltak. Vi vil i denne artikkelen se nærmere på hvilke prioriteringer som gjøres knyttet til språkstimuleringstiltak for barn med Down syndrom.

Språklige ferdigheter virker inn på mulighetene til sosial samhandling, selvbestemmelse og aktiv deltakelse i lek- og læringssituasjoner. Barn med Down syndrom er i risiko for utvikling av språkvansker og har derfor behov for tilpassede og systematiske språkstimuleringstiltak. Vi vil i denne artikkelen se nærmere på hvilke prioriteringer som gjøres knyttet til språkstimuleringstiltak for barn med Down syndrom.

Språkvansker er høyfrekvente hos barn med Down syndrom og berører alle sider ved den språklige utviklingen. Vanskene beskrives som omfattende (Næss et al., 2011); med vokabular som en relativ styrke sammenliknet med grammatikk og med bedre reseptivt enn ekspressivt språk (Berglund, Eriksson, & Johansson, 2001; Laws & Bishop, 2003). Gapet mellom reseptiv og ekspressive ferdigheter medfører en risiko for at barnas kapasitet for språklig utvikling og utbytte av språklig stimulering undervurderes.

Til tross for omfattende språkvansker og utviklingshemming kan barn med Down syndrom utvikle funksjonelle språk- og leseferdigheter ved hjelp av adekvate språkstimuleringstiltak (Bochner, Outhred, & Pieterse, 2001). Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er derfor hvorvidt adekvat språkstimulering prioriteres i praksis. Med språkstimulering menes i denne sammenheng systematiske tiltak som har til hensikt å bedre barnets ferdigheter knyttet til vokabular, syntaks, morfologi, preposisjoner og/eller fonologisk bevissthet.

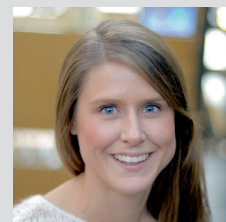
Vi har ikke lyktes med å finne tidligere studier hverken her i Norge eller internasjonalt som har undersøkt innhold i og kvaliteten på de språkstimulerende tiltakene gitt i opplæringen av barn med Down syndrom. Derfor går vi til intervjuundersøkelsen for å se hvilke språkdomener som er vektlagt der. I en kunnskapsoppsummering av



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

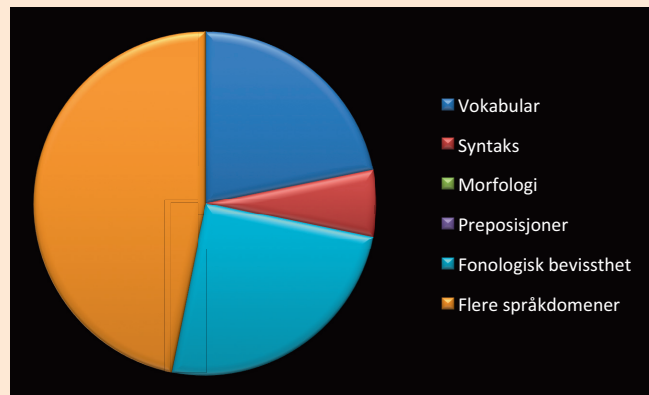


Silje Hokstad,
Institutt for spesialpedagogikk,
Universitetet i Oslo, masterstudent og
forskningsassistent i DSL+-prosjektet

språkintervensjoner for barn med Down syndrom er i alt 32 studier inkludert med utgangspunkt i predefinerte inklusjonskriterier (Næss & Hokstad, under arbeid). Basert på de inkluderte studiene i denne kunnskapsoppsummeringen gir vi i Figur 1 en oversikt over hvordan studiene fordeler seg på de ulike språkdomenene. Sammensatte tiltak er i figuren karakterisert som «Flere språkdomener».

Som det fremgår av figur 1 er mange av språkintervensjonene rettet mot flere språkdomener samtidig. Syntaks er inkludert i en relativt stor andel av de sammensatte intervensjonene (37,5 %). Mest frekvent blant enkeltdomener er fonologisk bevissthet og vokabular, mens færrest studier har fokusert på morfologi og preposisjoner. Det skal imidlertid bemerkes at det totalt er få språkintervensjonsstudier på hvert domene og at fordelingen på de ulike språkdomenene ikke tar hensyn til studienes kvalitet.

Forskningsbasert kunnskap om hvilke språkstimulerings tiltak som er best egnet for barn med Down syndrom er svært begrenset. Det foreligger få effektstudier og de erfaringsbaserte språkstimulerings tiltakene som er tilgjengelige (f.eks. Karlstadmodellen og ordbilde-metoden) har i liten grad vært gjenstand for forskning av tilstrekkelig vitenskapelig kvalitet (se f.eks. Eberhart m. fl, 2014). Manglende forskning vil kunne medføre uhensiktsmessige og tilfeldige tiltak i praksisfeltet. Vi ser det derfor som vesentlig å avdekke i hvilken grad



Figur 1: Oversikt over hvordan innholdet i tidligere språkintervensjonsstudier for barn med Down syndrom fordeler seg på de ulike språkdomenene (basert på Næss & Hokstad, under arbeid)

språkstimulering er et prioritert område i opplærings-tilbudet til denne elevgruppen, og hva som blir vektlagt i tiltakene som gjennomføres (innhold og metode/modell). Vi vil også se på hvem som har hovedansvaret for elevens språkopplæring, gitt senere tids avsløringer om manglende kompetanse blant ansatte som underviser elever med særskilte behov (e.g. Barneombudet, 2017).

METODE

For å få innsikt i hva som foregår i det norske praksisfeltet, vil vi presentere originaldata fra en spørreundersøkelse sendt til lærere som arbeider med tredjeklasse-elever med Down syndrom. Spørreundersøkelsen er del av en landsomfattende norsk studie av språk- og leseutvikling hos barn med Down syndrom (Næss, 2012) som heretter refereres til som hovedstudien.

Utvalg

Inklusjonskriteriene for utvalget av barn krevde at minst en av foreldrene hadde norsk som førstespråk og at barnet ikke hadde en komorbid diagnose med autisme. Totalt 43 barn med Down syndrom ble rekruttert via Barnehabiliteringstjenesten i Norge og deltok i hovedstudien. Disse barna hadde en språkutviklingsprofil i tråd med resultater fra internasjonale studier av språkutvikling hos barn med Down syndrom og viste et sprik mellom vokabular- og grammatikkferdigheter. De viste også en vesentlig svakere vokabularutvikling enn hovedstudiens kontrollgruppe som besto av yngre typisk utviklede barn på samme nonverbale mentale alder (jfr. Næss, Lervåg, Lyster, & Hulme, 2015).

Når det gjelder spørreskjemadataene som presenteres her ble skjemaet besvart på vegne av 39 av de 43 deltagende barna (svarprosent = 91 %). I følge opplysninger fra rektor ved skolene, var personen som fylte ut skjemaet ansvarlig for den daglige gjennomføringen av elevens opplæring. En oversikt over lærernes utdanning er vist i tabell 1.

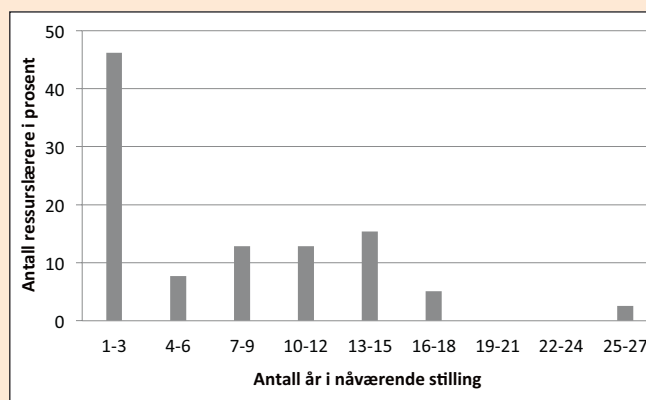
Tabell 1: Oversikt over «lærernes» utdanning oppgitt i prosent (*=bachelor, 1. eller 2. avdeling spesialpedagogikk)

Master i spesped	Spesialpedagog*	Grunnskole-Lærer	Barnehage-lærer	Bachelor i pedagogikk	Fysioterapi	Barne- og ungdoms-arbeider	Assistent
5,13	46,15	30,77	5,13	5,13	2,56	2,56	2,56

Som det fremgår av tabell 1 hadde de fleste av lærerne pedagogisk utdanning, men bare omkring 50 % av lærerne hadde formell kompetanse i spesialpedagogikk. På grunn av ulik utdanningsbakgrunn vil vi i det følgende omtale lærerne som «ressurslærere».

Ressurslærerne sin erfaring i nåværende stilling varierte fra 1-25 år.

Figur 2: Oversikt over antall år erfaring ressurslærerne har i sin nåværende stilling



Datainnsamlingsverktøy

Spørsmålene som dataene i denne artikkelen bygger på er hentet fra et større spørreskjema på totalt 86 spørsmål utviklet i forbindelse med den tidligere omtalte hovedstudien. Spørreskjemaet ble distribuert på epost til alle ressurslærerne og inntil to påminnelser ble sendt for å minimere frafall i studien. Innholdet i spørreskjemaet som er av relevans for denne artikkelen retter seg mot elevenes språkopplæringstilbud. Et av spørsmålene omhandler hvorvidt det inngår mål knyttet til systematisk språkopplæring i elevens individuelle opplæringsplan (IOP). Videre etterspørres frekvens på språkopplæringen, hvilke språkdomener som vektlegges (vokabular, syntaks, morfologi, preposisjoner og/eller fonologisk bevissthet) og om det eventuelt ble benyttet en bestemt metode eller modell i språkopplæringen (Karlstadmodellen, ordbildemetoden eller andre) og/eller alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). I tillegg ønsket vi informasjon om hvorvidt eleven fikk oppfølging av logoped og eventuelt hvordan denne oppfølgingen var organisert (enetimer, gruppetimer, klassetimer, veiledning av personalet, veiledning av foreldrene). Svaralternativene på spørsmålene ble hovedsakelig formulert som ja- eller nei-svar og kodet 1 (for ja) eller 0 (for nei).

Analyse

Deskriptive analyser av spørreskjemadataene ble utført i Statistical Package for the Social Sciences 22 og frekvensanalyser ble i hovedsak benyttet.

RESULTATER

Prioritering av språkstimulering

100 % av ressurslærerne rapporterte at språkstimulering inngår i elevens individuelle opplæringsplan (IOP) og i undervisningen. To tredjedeler av ressurslærerne rapporterer om daglige språkstimuleringsøkter, mens de resterende oppgir at de jobber med språkstimulering flere ganger ukentlig.

Prioritering av språklige domener i språkstimuleringen

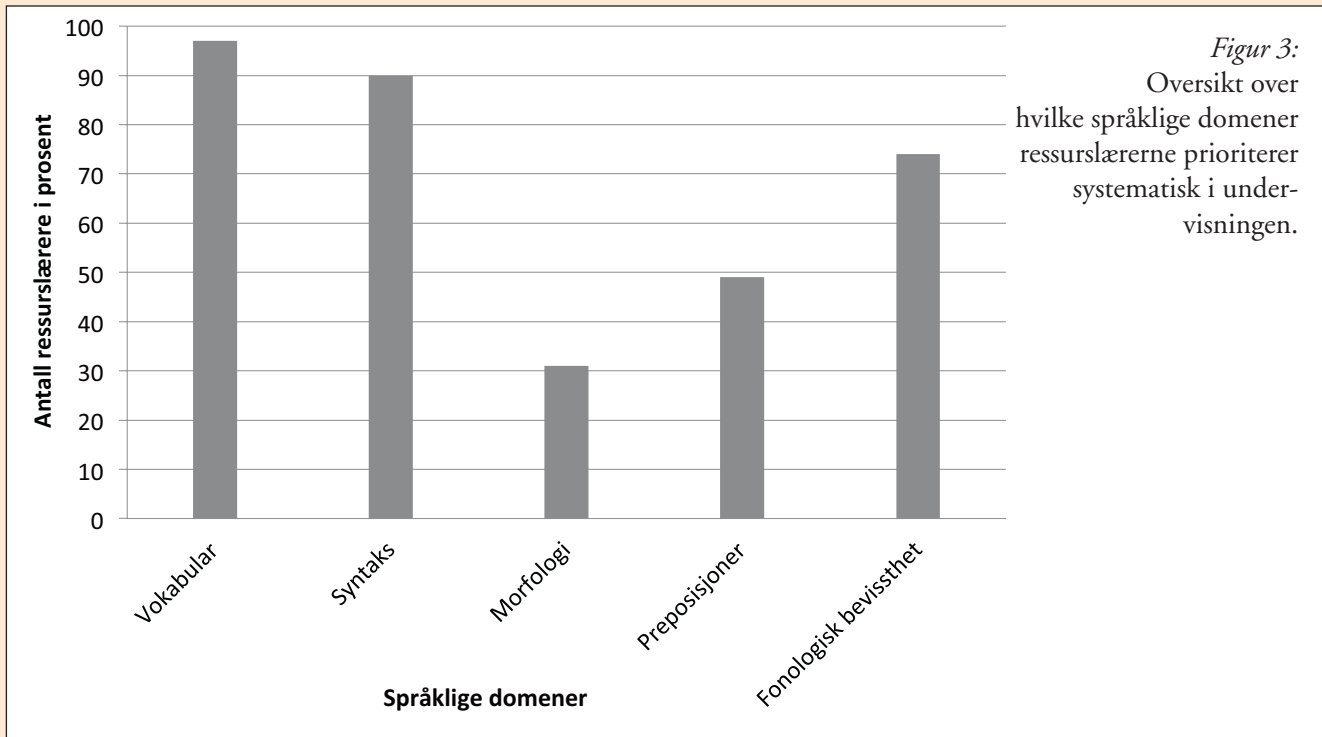
Hvilket innholdsmessig fokus språkstimuleringen hadde, varierte på tvers av elevene. I figur 3 vises det hvilke språklige domener som ble prioritert systematisk i undervisningen.

Som det framgår av figur 3 er det flest som mottar systematisk stimulering med fokus på vokabular og syntaks. Mange jobber også systematisk med fonologisk bevissthet mens færrest prioriterer morfologi.

På spørsmålet om de benytter en bestemt metode eller modell i språkopplæringen svarte 64 % at de brukte Karlstadmodellen, 54 % ordbildemetoden (36 % benytter begge tiltakene), og 5 % bruker Stenbråtenmodellen (en upublisert språk- og lesemodell utviklet ved Stenbråten skole i Oslo). 7,7 % bruker ingen spesiell metode eller modell i undervisningen. Disse oppgir å lage materiell selv eller å kombinere ulike metoder og materiell. I tillegg rapporterer ressurslærerne at 56 % av barna benytter ASK. 38,46 % av ressurslærerne oppgir å benytte ASK daglig i kommunikasjon med barnet.

Ansvarlig for språkstimuleringen

Som vi så i presentasjonen av ressurslærernes utdanning under metodeavsnittet, hadde om lag 50 % av barna en spesialpedagog med daglig oppfølgingsansvar. Videre viser data fra spørreskjemaet at 51 % av barna får oppfølging av logoped (om lag 25 % av barna har oppfølging av både spesialpedagog og logoped). Organiseringen av logopedtilbudet varierte fra barn til barn, og noen hadde flere ulike former for oppfølging; Hovedandelen



av de barna som mottok logopedisk hjelp hadde enetimer (60 %). Halvparten hadde ordninger der ressurslæreren fikk veiledning av logoped og halvparten av disse igjen fikk kun indirekte behandling, hvilket innebærer at logopeden ikke jobbet direkte med barna. 10 % av barnas foreldre fikk veiledning av logoped, men bare halvparten av disse barna hadde også direkte logopedbehandling.

DISKUSJON

Resultatene av denne spørreundersøkelsen indikerer at relativt få av barna med Down syndrom får oppfølging av logoped sett ut ifra omfanget av deres språkvansker. Alle har imidlertid fokus på språkstimulering i sin IOP. En relativt stor andel av ressurslærerne benytter Karlstadmodellen og ordbildemetoden. Innholdet i språkstimuleringen har oftest fokus på vokabular, syntaks og fonologisk bevissthet og mindre på morfologi og preposisjoner. Det må imidlertid bemerkes at til tross for at alle barna i utvalget har vesentlige utfordringer knyttet til språkutvikling er det ikke alle som mottar daglig språkstimulering. Med utgangspunkt i resultatene og syndromspesifikke forhold vil vi i det videre diskutere aspekter som anses som sentrale for å forbedre språkstimuleringen som gis til barn med Down syndrom.

Mangel på daglig språkstimulering

Down syndrom blir ofte beskrevet som et multi-handikap-syndrom (Lofterød, 1989). Dette betyr at syndromet kan medføre både medisinske og læremessige utfordringer og det kan være mange konkurrerende aspekter å ta hensyn til når man skal planlegge og tilrettelegge undervisningen. Språket er likevel i en særstilling. Språket kan sies å være selve nøkkelen til læring, utvikling og sosial fungering (se f.eks. Næss, Nygaard, Ostad, Dolva, & Lyster, 2016) og bør derfor prioriteres i den daglige opplæringen for alle barn. Barn med Down syndrom er i risiko for språkvansker grunnet blant annet nedsatt kognitiv fungering (Tsao & Kindelberger, 2009), hørselsproblematikk som følge av væske i mellomøret (Austeng et al., 2014; Kile & Beauchaine, 1991; Roberts & Medley, 1995; Roberts et al., 2007), svakt auditiv korttidsminne (Connors, Rosenquist, Arnett, Moore & Hume, 2008; Hick, Botting, & Conti-Ramsden, 2005; Jarrold, Baddeley, & Phillips, 2002; Mackenzie & Hulme, 1987), og ulike forhold knyttet til munn og gane (Borea, Magi, Nhngarelli & Zamboni, 1990; Kumin, Goodman, & Council, 1996; Roberts et al., 2007). Både individuelt tilpasset språkstimulering og forebyggende tiltak er derfor særdeles viktig for barn med denne diagnosen. Det synes derfor bekymringsfullt

at nærmere 35 % av elevene i utvalget ikke mottar daglig språkstimulering. En slik bortprioritering kan tyde på mangelfull innsikt i språkets sentrale rolle for sosial og faglig utvikling, og/eller uheldige prioriteringer fra skoleledelsens eller ressurslærernes side. Selv om ressurslærerne rapporterer om systematisk språkstimulering vil for lav frekvens på stimuleringen medføre at språkstimuleringen likevel ikke gir optimal effekt på barnas utvikling. Yoder, Woynaroski, Fey, og Warren (2014) sammenliknet f.eks. høy og lav intervensjonsfrekvens i to grupper av barn med Down syndrom. I begge gruppene ble det fokusert på miljømodifiserende strategier og responsiv kommunikasjonsstil. Gruppen med høy intervensjonsfrekvens (en time daglig) viste betydelig bedre språkutvikling enn gruppen med lav frekvens (en time en gang i uka). Dette resultatet er for øvrig i tråd med funn fra studier av typisk utviklede barn og støtter antakelsen om at det er viktig med hyppig stimulering (Vermeer, 2001).

Vokabular blir prioritert

Vokabularet utgjør en vesentlig del av våre språkferdigheter. I tillegg synes det å være av avgjørende betydning for en rekke andre språk- og utviklingsområder (se f.eks. Næss et al., 2015; Næss et al., 2016). Vokabularet kan derfor regnes som en nøkkelferdighet. Likevel er det et begrenset antall forskningsstudier som har målt *effekten* av vokabularstimuleringstiltak rettet mot barn med Down syndrom (for en review se Smith & Næss, under arbeid; Næss, Engevik, Hokstad, & Mjøberg, 2017). En mulig forklaring på få effektstudier på området kan være at vokabularet til barn med Down syndrom ofte har blitt vurdert som en relativ styrke sammenliknet med andre språklige ferdigheter (se f.eks. Berglund et al., 2001; Laws & Bishop, 2003) og at man dermed kan ha oversett behovet barna har for vokabularstimulering.

Ut ifra beskrivelsene av barna i denne studien (jf. metodeavsnitt) er deres vokabular bedre utviklet enn deres grammatiske ferdigheter, noe som kunne resultert i en nedprioritering av vokabularstimulering. Likevel blir vokabular prioritert av alle lærerne. Opplæringsfokus på vokabular, fonologisk bevissthet og syntaks samsvarer med domenene som prioriteres i forskningen (se figur 1), og kan henge sammen med utbredt kunnskap i feltet om betydningen av et rikt vokabular samt evnen til å rime, klappe stavelser og bli kjent med språkets form

(jf. f.eks. Næss et al., 2015, Næss et al., 2016; Næss, 2016). Vektleggingen av syntaks kan trolig ses i sammenheng med ønske om å stimulere overgangen fra ett- og to-ordsytringer til mer fullstendige setninger.

De svake morfologiske ferdighetene som det ble vist til i utvalgsbeskrivelsene av barna i denne undersøkelsen kan ses både som en forklaring på lærernes prioritering (dvs. at barna ikke anses som modne/klare for å jobbe med entall/flertall, nåtid/fortid etc.), men også som et mulig resultat av opplæringen (dvs. manglende innsats rettet mot morfologiske ferdigheter). Det at så få forskningsstudier har sett på morfologi-intervensjoner kan også ha ført til at det er lite kunnskap om tiltak knyttet til dette språkdomenet og at det dermed prioriteres i liten grad i undervisningen.

Til tross for at elevene mottar det ressurslærerne beskriver som systematisk stimulering f.eks. av vokabular, viser resultater fra hovedstudien at de samme barnas vokabularutvikling er betydelig svakere enn blant kontrollbarna (uten Down syndrom) på samme non-verbale mentale alder (jf. Næss et al., 2015). Dette kan skyldes syndrom-spesifikke vansker med språktilegnelse (Næss, 2012), men vi kan ikke utelukke at graden av systematikk i språkstimuleringen også spiller en vesentlig rolle. Hva ressurslærerne legger i begrepet «systematisk stimulering» kan variere; enkelte vektlegger kanskje frekvens/regelmessighet i gjennomføringen, andre kan være mer opptatt av innholdsmessig systematikk hvor språkferdigheter bygges opp stein for stein, mens atter andre kan se systematikk som det å følge en detaljert plan med klare målsettinger (og evalueringer) knyttet til språkutviklingen. Systematikk i alle ledd vil være avgjørende for å sikre høy kvalitet og størst mulig utbytte av språkstimuleringen.

Praksisbaserte tiltak benyttes

Ressurslærerne rapporterte at de i hovedsak benytter eksisterende metoder, modeller og/eller undervisningsopplegg i språkstimuleringen. Dessverre er det en utfordring at disse tiltakene i liten grad er forskningsbaserte (se f.eks. Eberhart, Forsberg, Fäldt, Nilsson, Nolemo, & Thunberg, 2014). Selv om oversikten i introduksjonen viser at intervensjoner er utviklet for denne elevgruppen, er det begrenset kunnskap om tiltakenes *intervensjonseffekt* og *for hvem* de

ulike tiltakene eventuelt virker (Næss & Hokstad, under arbeid). Ressurslærerne benytter derfor trolig praksisbaserte og kommersielle tiltak fordi de er lett tilgjengelige, det er en trygghet å ha et ferdigutviklet opplegg å forholde seg til, og det er svært begrenset med kunnskap å hente fra forskningsfeltet.

Både Karlstadmodellen og ordbildemetoden legger opp til individuelle vurderinger og tilpasninger i møte med den enkelte elev, noe som ofte regnes som vesentlig i all spesialpedagogisk tilrettelegging, men som også krever kompetanse og kontinuerlige evalueringer fra ressurslærernes side. Når vi nå vet at om lag halvparten av tredjeklassingene med Down syndrom får sin daglige oppfølging av en person uten spesialpedagogisk kompetanse, kan det tenkes at språkstimuleringen ikke blir gjennomført på en tilstrekkelig innsiktsfull og systematisk måte. Som nevnt finnes det dessuten lite dokumentasjon på virkningen av de praksisbaserte tiltakene som er i bruk. Det vil derfor være spesielt viktig å stoppe opp underveis i intervensjonsperioden for å evaluere eventuell fremgang.

Behovet for forskning på hvordan språktiltak kan bygges opp og gjennomføres for å virke positivt på språkutviklingen til barn med Down syndrom kan ikke understrekes nok. I følge Næss og Hokstad (under arbeid) vil det være nødvendig å vektlegge større grad av forskningskvalitet ved planlegging av nye intervensjonsstudier for denne gruppen. For å sikre robuste forskningsfunn i fremtidige studier bør det innlemmes et større utvalg (uten for stor aldersspredning) enn det som til nå har vært tilfellet (Næss, 2012), samtidig som utvalget blir tilfeldig fordelt i kontroll- og eksperimentgruppe. Gjennomføringen av tiltaket bør være høyfrekvent, gå over tid og gjennomføres med høy intensitet og implementeringskvalitet (Carroll et al. 2007; Craig et al., 2008; Durlak & DuPree, 2008). Dersom vokabularet har en så sentral betydning som antydnet i tidligere forskning (Næss et al., 2017), vil det være hensiktsmessig å fokusere på vokabularintervensjoner da en forbedring av vokabularet på sikt også vil kunne gi en positiv overføringseffekt til andre språkdomener og utviklingsområder.

Behov for stabilitet og kompetanse

Det at få forskningsbaserte språkstimuleringstiltak er tilgjengelige, kombinert med det faktum at mange av

ressurslærerne mangler spesialpedagogisk kompetanse og har vært kort tid i sin nåværende stilling, øker risikoen for at elevene ikke mottar optimal stimulering. Da mange av elevene heller ikke mottar logopedhjelp kan det tyde på at deres språkstimulering heller ikke er støttet og kvalitetssikret fra andre kompetente instanser. Trolig ville det optimale vært om barnet hadde oppfølging av kontaktlærer, spesialpedagog og logoped og at disse samarbeidet jevnlig med foreldrene om tilretteleggingen av det daglige språkstimuleringstilbudet til eleven med Down syndrom. På denne måten ville man sikret en sammensmelting av førstehåndskjennskap til barnet, pågående og planlagt aktivitet i klassen, behovet for tilpasninger samt kunnskap om utvikling og stimulering av barn med Down syndrom. Engevik, Næss og Berntsen (2016) finner nettopp at både barnas ekspressive språk og samarbeid mellom ressurslærere og kontaktlærer virker inn på kvaliteten på inkluderingen i skolen. Videre finnes det også forskning som tyder på at samarbeid om språkstimuleringstiltak i klasserommet fører til bedre akademisk og sosial fungering (ASHA, 2016).

Resultatene fra denne spørreundersøkelsen viser dessverre at det daglige oppfølgingsansvaret ved enkelte skoler er overlatt til personer som ikke er ansatt i undervisningsstilling (dvs. assistenter og barne- og ungdomsarbeidere) og dermed ikke har rett til forberedelses- og samarbeidstid i sin arbeidsplan. Dette til tross for at Veilederen Spesialundervisning (2014) understreker at «Personalet som er ansatt for å hjelpe til i opplæringen kan ikke ha selvstendig ansvar for opplæringen, verken ordinær opplæring eller spesialundervisning. Skolen kan derfor ikke benytte en assistent som lærer. Dette er en følge av at det er fastsatt egne krav til kompetanse for å kunne ha ansvaret for opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 21). Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved enkelte skolars praksis med tanke på hvem rektor definerer til å ha det daglige oppfølgingsansvaret for eleven og hva regelverket tillater. Med utgangspunkt i dette gapet kan resultatene ses som en støtte til Barneombudets rapport som påpeker betydelige regelbrudd i skolen når det gjelder hvem som utfører spesialundervisningen (Barneombudet, 2017).

Svakheter ved studien

Det er en svakhet ved studien at det ikke ble stilt mer

detaljerte spørsmål angående språkstimuleringen som ressurslærerne gjennomførte med elevene. Spørsmål vedrørende hvilke ord som inngikk i vokabulartreningen, kunne for eksempel gitt informasjon om ressurslærernes prioriteringer sett i forhold til ordfrekvens, typisk tilegnelsesalder, samt ordklasser og ordtyper (ord knyttet til dagliglivets gjøremål, akademiske ord og sosiale ord osv.) Andre sentrale aspekter studien ikke svarer på er hvordan de ulike tiltakene er gjennomført og organisert og hva den enkelte forstod med systematisk stimulering. Dette er alle sentrale spørsmålstillinger som bør innlemmes i videre forskning og ved planlegging og gjennomføring av språktiltak i praksisfeltet.

Det må også gjøres oppmerksom på at de dagligdagse termene setninger og grammatikk ble benyttet i spørreskjemaet i stedet for syntaks og morfologi. Dette ble gjort for å bruke termer som er allment kjent. Da både syntaks og morfologi hører inn under grammatikk i lingvistisk sammenheng kunne dette potensielt ha vært en kilde til usikkerhet i resultatene. Resultatene viser imidlertid et tydelig gap mellom prioriteringen av setninger versus grammatikk. Dette skulle tilsi at termene er forstått i tråd med vår intensjon, da ressurslærerne

tydelig skiller mellom kategoriene i sine besvarelser.

Konklusjon

Som vi ser av denne undersøkelsen prioriteres vokabular, syntaks og fonologisk bevissthet i større grad enn andre språklige domener i opplæringen til barn med Down syndrom. Samtidig stilles det spørsmålsteget ved frekvensen av stimuleringen, den individuelle tilpasningen samt konsekvensen av enkelte ressurslæreres manglende fagkompetanse. I påvente av flere studier som måler effekten av språkstimuleringstiltak for barn med Down syndrom er det viktig å kvalitetssikre de tiltakene som iverksettes på best mulig måte. Dette kan gjøres ved å ta utgangspunkt i den forskningsbaserte kunnskapen som foreligger både når det gjelder utviklingsprofilen til barn med Down syndrom og språkstimuleringstiltak for denne gruppen barn, samt tiltak som er utviklet for barn med spesifikke språkvansker. Tiltakene må imidlertid tilpasses den enkelte elev og de må være gjennomførbare for miljøet rundt eleven. Det er derfor nødvendig å søke støtte og samarbeid med kompetente fagpersoner inklusive logoped og kontaktlærer, i tillegg til barnets foresatte, med den hensikt å sikre en tilpasset og helhetlig språkstimulering.

Henvendelser vedrørende denne artikkelen rettes til Kari-Anne B. Næss, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Postboks 1140 Blindern, 0318 Oslo. Mail: k.a.b.nass@isp.uio.no, telefon: 0047 922 40 7

Referanser

- ASHA (2016). *Speech-Language Pathologists- Who Are We, and What Do We Do? A presentation for Administrators, Teachers, and Other School Personnel* <http://www.asha.org/uploadedFiles/What-SLPs-Do.pdf>.
- 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.
- Barneombudet (2017). Uten mål og mening - Elever med spesialundervisning i grunnskolen (Barneombudets fagrapport 2017. Hentet fra: http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltider.pdf
- Berglund, E., Eriksson, M., & Johansson, I. (2001). Parental reports of spoken language skills in children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44(1), 179-191.
- Bochner, S., Outhred, L., & Pieterse, M. (2001). A study of functional literacy skills in young adults with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 67-90.
- Borea, G., Magi, M., Nhngarelli, R., & Zamboni, C. (1990). The oral cavity in Down syndrome. *The Journal of Pedodontics*, 14, 139-140.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., & Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40), 1-9.
- Connors, F. A., Rosenquist, C. J., Arnett, L., Moore, M. S., & Hume, L. E. (2008). Improving memory span in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(3), 244-255.

- Craig, P., Dieppe, P., Macintyre, S., Michie, S., Nazareth, I., & Petticrew, M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: the new Medical Research Council guidance. *Bmj*, 337, a1655.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- 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., 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.
- Hick, R. F., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2005). Short-term memory and vocabulary development in children with Down syndrome and children with specific language impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(8), 532-538.
- Jarrold, C., Baddeley, A., & Phillips, C. (2002). Verbal short-term memory in Down syndrome: A problem of memory, audition or speech? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45(3), 531-544.
- Kile, J., & Beauchaine, K. L. (1991). Identification, assessment and management of hearing impairment in infants and toddlers. *Infant-Toddler Intervention*, 1, 61-81.
- Kumin, L., Goodman, M., & Councill, C. (1996). *Comprehensive speech and language Intervention for school-aged children with Down syndrome*. Retrieved from <http://www.denison.edu/collaborations/dsq/kumin.html>.
- 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.
- Lofterød, B. (1989). *Barn og unge med Down syndrome*. Drøbak: Trine Suphammer AS.
- Mackenzie, S., & Hulme, C. (1987). Memory span development in Down syndrome, severely subnormal and normal subjects. *Cognitive Neuropsychology*, 4, 303-319.
- Næss, K.-A. B. (2012). *Language and reading development in children with Down syndrome*. Oslo: Unipub.
- Næss, K.-A.B., Engevik, L.I., Hokstad, S., & Mjøberg, A.G. (2017). Vokabularstimuleringstiltak for barn med Down syndrom: hva sier forskningen? *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 63(1), 6-17.
- Næss, K.-A.B. & Hokstad, S. (under arbeid). Study design in Language intervention research; a systematic review of studies of children with Down syndrome.
- Næss, K.-A.B., Lervåg, A., Lyster, S., & Hulme, C. (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., Nygaard, E., Ostad, J., Dolva, A. S., & Lyster, S. (2016). The profile of Social Functioning in Children with Down Syndrome. *Disability & Rehabilitation*, 1-12.
- Roberts, J. E., & Medley, L. (1995). Otitis media and speech-language sequence in young children: Current issues in management. *American Journal of Speech-Language Pathology: A Journal of Clinical Practice*, 4, 15-24.
- 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*, 112(3), 177-193.
- Smith, L., & Næss, K.-A. B. (in progress). Vocabulary intervention in children with Down syndrome: A systematic review.
- Tsao, R. & Kindelberger, C. (2009). Variability of cognitive development in children with Down syndrome: Relevance of good reasons for using the cluster procedure. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 426-432.
- Utdanningsdirektoratet (2014, sist oppdatert 06.03.2017). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics*, 22, 217-234.
- 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), 17-32.

INNHold I BILDEBESKRIVELSER:

NORMALSPRÅKLIG VARIASJON HOS VOKSNE

Hvordan kan vi egentlig vurdere innholdet i det en person sier, og hvordan vet vi om vedkommende formidler mye eller lite på en presis eller upresis måte? I denne artikkelen presenterer vi en metode for å analysere innholdet i beskrivelser av en gitt tegning («Kaketyveriet»), og vi bruker metoden for å analysere innholdskomponentene i «Kaketyveri»-beskrivelser samlet inn fra 60 norsktalende kvinner og menn som ikke har noen språkvanske.

INNLEDNING¹

For å kartlegge språk- og kommunikasjonsferdigheter hos personer med språkvansker på en best mulig måte trenger vi et bredt grunnlag av observasjoner. Både strukturerte, formelle tester og friere former for språkproduksjon som fortellinger og beskrivelser gir oss informasjon om språk- og kommunikasjonsvanskene hos den enkelte. I en tidligere artikkel i *Norsk tidsskrift for logopedi* har vi gitt en innføring i et sett av verktøy for å analysere variasjon i ordvalg og setningsstrukturer i sammenhengende tale på en systematisk måte (Lind, Haaland-Johansen, Knoph & Røste, 2016).

Marianne Lind

har hovedfag i nordisk språk og litteratur og doktorgrad i lingvistikk fra UiO. Hun er seniorrådgiver i afasiteamet, Statped sørøst, fagavdeling språk/tale og forsker ved Senter for flerspråklighet (MultiLing), Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO.

E-post: marianne.lind@statped.no



Ingvild Røste

er logoped MNLL med master i spesialpedagogikk fra UiO og arbeider for tiden som lektor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO.

E-post: ingvild.roste@isp.uio.no



Line Haaland-Johansen

er logoped MNLL med hovedfag i psykologi fra NTNU. Hun er seniorrådgiver i afasiteamet, Statped sørøst, fagavdeling språk/tale.

E-post: line.haaland-johansen@statped.no



Monica I. N. Knoph

er logoped MNLL med hovedfag i spesialpedagogikk og ph.d. i lingvistikk fra UiO. Hun er seniorrådgiver i afasiteamet, Statped sørøst, fagavdeling språk/tale og forsker ved Senter for flerspråklighet (MultiLing), Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO.

E-post: monica.knoph@statped.no

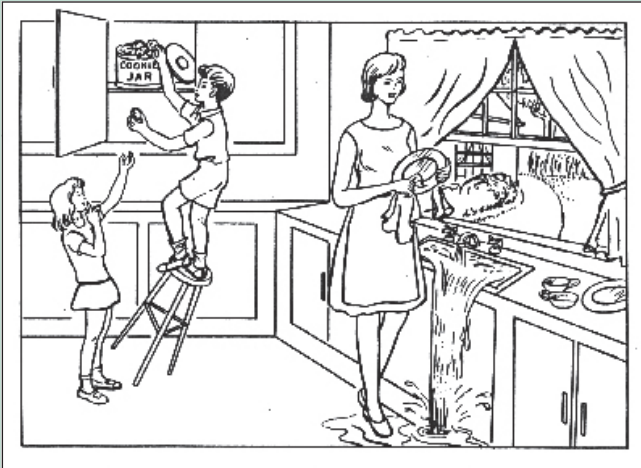


Bård Uri Jensen

er sivilingeniør i informatikk fra Strathclyde University i Skottland og har hovedfag i norsk språk og litteratur fra UiO. Han er høyskolelektor i norsk ved Høgskolen i Innlandet i Hamar.

E-post: bard.jensen@inn.no





Figur 1. «Kaketyveriet» (Goodglass & Kaplan, 1972)

I denne artikkelen skal vi fokusere på innholdet i den sammenhengende talen og hvordan det kan vurderes.

En vanlig måte å få fram sammenhengende tale på i logopedisk kartlegging er å be personen med en språkvanske om å beskrive hva som skjer på et gitt bilde, for eksempel en tegning. En velkjent tegning fra afasifeltet er «Kake-tyveriet» («The Cookie Theft») fra *Boston Diagnostic Aphasia Examination* (Goodglass & Kaplan, 1972), se figur 1.

Denne tegningen er mye brukt i studier av personer med afasi, men den er også brukt i studier av personer med andre typer skader og sykdommer, for eksempel Alzheimers sykdom (Ahmed, Haigh, de Jager & Garrard, 2013; Fraser, Meltzer & Rudzicz, 2016), skade i høyre hemisfære (Marini, 2012) og Williams syndrom (Rossi, Sampaio, Gonçalves & Giacheti, 2011).² Med utgangspunkt i en beskrivelse av hva som foregår på en slik tegning, kan vi undersøke både *hva* den som beskriver tegningen, formidler av innhold, og *hvordan* han eller hun uttrykker seg. I denne artikkelen fokuserer vi som sagt kun på innholdet i slike beskrivelser.³

METODER FOR Å MÅLE INNHOLD

Å forsøke å måle innholdet i det noen sier, kan virke som en nokså umulig oppgave. Det er da også mer utfordrende å finne en metode for dette enn det er å finne metoder for å undersøke for eksempel ordvariasjon og setningsstrukturer. I mange typer muntlig språkproduksjon – for eksempel i samtaler – er det vanskelig å komme opp med

målemetoder for innholdet som i tilstrekkelig grad er reliable og valide, av den enkle grunn at de aller fleste samtaler i høy grad «lever sitt eget liv» (Oelschlaeger & Thorne, 1999). Det er nettopp samtalsens natur at den blir til i et samspill mellom to eller flere som snakker sammen, og det er vanligvis ikke forhåndsbestemt hva den enkelte skal si, eller hva samtalen skal dreie seg om.

I andre typer muntlig språkproduksjon kan det være noe enklere å måle innholdet som blir formidlet. Det gjelder blant annet i slike fortellinger og beskrivelser der vi kan ha sterke forventninger om hvilke innholdselementer eller -enheter som bør være med. Et eksempel på dette er gjenfortelling av eventyr der helt bestemte innholdselementer må være med i en gitt rekkefølge hvis eventyret skal være riktig fortalt. Andre eksempler er gjenfortelling av en historie man har hørt, lest eller sett på film, og beskrivelser av handlingsmettede bildesekvenser og enkeltbilder, som «Kaketyveriet».

Ulike metoder for å måle innholdet i det som sies, er lansert i forskningslitteraturen. En metode går for eksempel ut på å telle antall informasjonsgivende ord (såkalte *Correct Information Units*, CIU). Hvilke ord som er informasjonsgivende, må vurderes i forhold til konteksten. For å regnes som et informasjonsgivende ord må ordet først og fremst være relevant og bidra med ny informasjon i den sammenhengen det sies i (Nicholas & Brookshire, 1993). Man kan få et relativt mål på informasjonsmengden i det som sies ved å regne ut enten informasjonstettheten, det vil si hvor mange prosent av det totale antallet ord en person sier, som er informasjonsgivende, eller informasjonsfrekvensen, altså hvor mange informasjonsgivende ord vedkommende sier per minutt (Nicholas & Brookshire, 1993; Yorkston & Beukelman, 1980). Et slikt mål på informasjonstetthet ble for eksempel brukt av Knoph, Lind og Simonsen (2015) i deres studie av hvordan et logopedisk tiltak på setningsnivå kan gi gevinst også i sammenhengende tale.

En annen metode for å måle innholdet i det som sies, går ut på å beregne hvor stor andel av ytringene som kan klassifiseres som informasjonsgivende – igjen sett i forhold til konteksten. Her teller man altså ikke enkeltord, men ytringer. Alle ytringer som er tolkbare, regnes som informasjonsgivende med to unntak: ytringer som kun består av interjeksjoner (*ja*, *nei*, *uff*, *søren* osv.), og metakom-

munikative ytringer, altså ytringer der den som snakker, refererer til situasjonen eller sin egen taleproduksjon (f. eks. *Hva er dette?, Det er vanskelig, Jeg vet ikke hva det heter*). I kombinasjon med en kvalitativ analyse ble denne metoden brukt av Kirmess og Lind (2011) i en studie av hvordan et logopedisk tiltak på ordnivå kan gi gevinst i sammenhengende tale.

Kvalitative analyser av innholdet – av og til i form av subjektive graderinger på en skala – er en tredje metode for å vurdere innholdet i det som sies, som i norsk sammenheng trolig er mest kjent fra *Norsk grunntest for afasi* (NGA) (Reinvang & Engvik, 1980). I NGA kartlegges «kommunikasjonsverdien av pasientens spontane tale» (Reinvang & Engvik, 1980: 43) ved hjelp av en graderingsskala som, i alle fall indirekte, forteller noe om hvor sammenhengende, innholdsmessig fokusert og selvstendig personen med afasi uttrykker seg. Denne kartleggingsmetoden med bruk av en subjektiv og skjønnsmessig graderingsskala er videreført i *Haukeland afasi-screeningtest* (HAST) (Sandmo, Stoller & Haukeland, 2010).

Den siste metoden vi skal si noe om, tar utgangspunkt i det vi var inne på ovenfor, nemlig at for visse typer språkproduksjon (som gjenfortelling av eventyr eller beskrivelser av bilder, tegneserier og filmer) kan vi ha klare forventninger om hvilke innholdselementer som bør være med for at vi skal regne fortellingen eller beskrivelsen som fullstendig. Når rammene for fortellingen eller beskrivelsen er nokså klare, kan man komme fram til et sett av innholdsenheter som til sammen dekker hovedmomentene i fortellingen eller beskrivelsen. Man bruker typisk fortellinger og beskrivelser produsert av personer uten noen form for språk- eller kommunikasjonsvanske for å etablere et sett av innholdsenheter for et bestemt bilde, en tegneserie eller lignende. Og når settet av innholdsenheter er etablert, kan det brukes som grunnlag for å analysere hvor fullstendig og nøyaktig innholdet blir gjengitt i tilsvarende fortellinger og beskrivelser produsert av personer med en språkvanske, for eksempel afasi.

Et eksempel på en studie som har etablert et slikt sett av innholdsenheter for så å bruke det i analyser av språkproduksjonen hos personer med afasi, er Korpjaakko-Huuhka (1995). Med utgangspunkt i 45 normalspråklige beskrivelser av en tegneserie kalt «Fugleskremslet»

(«The scarecrow») kom hun fram til et sett med seks innholdsenheter som var til stede i beskrivelsene hos minst 80 % av deltakerne. Disse innholdsenhetene er brukt i studier av personer med afasi med så vel finsk som norsk språkbakgrunn (Korpjaakko-Huuhka, 1995, 2008; Korpjaakko-Huuhka & Lind, 2012).

Nicholas og Brookshire (1995) har etablert slike sett av innholdsenheter for flere typer sammenhengende tale, blant annet for beskrivelser av «Kaketyveriet», ved hjelp av beskrivelser fra 20 nevrologisk friske personer. Disse beskrivelsene ble analysert av ti logopeder som hadde fått instruksjoner om hvordan de skulle identifisere innholdsenheter. For å komme med på listen over de mest sentrale innholdsenhetene var det tilstrekkelig at en enhet var til stede i beskrivelsene hos minst 70 % av deltakerne og ble identifisert av minst 70 % av logopedene. Ved hjelp av denne metoden etablerte Nicholas og Brookshire sju innholdsenheter for «Kaketyveriet», og det er disse innholdsenhetene vi bruker i den analysen vi presenterer i denne artikkelen. En nærmere beskrivelse av innholdsenhetene finnes i metoddelen nedenfor.

Nicholas og Brookshires sett av innholdsenheter er også brukt i andre studier, blant annet i en omfattende britisk studie av innhold og sammenheng i «Kaketyveri»-beskrivelser hos 221 normalspråklige voksne med engelsk som morsmål (Mackenzie, Brady, Norrie & Poedjianto, 2007). Et funn i denne studien er at utdanningsnivået til deltakerne påvirket måten de formidlet innholdet på. Deltakerne med lavest utdanning (kun fullført grunnskole) beskrev i mindre grad innholdsenhetene på en fullstendig og nøyaktig måte enn deltakerne med utdanning utover grunnskolenivået (Mackenzie et al., 2007:349). Vi sammenligner våre resultater med funnene i denne britiske studien.

De ulike metodene vi har skissert, har forskjellige fordeler og ulemper. En utfordring er at ikke alle metodene har like god reliabilitet og ikke egner seg like godt for alle typer sammenhengende tale. Metoden med å telle informasjonsgivende ord (CIU) har for eksempel ikke vist seg å være like reliabel i alle studier. Oelschlaeger og Thorne (1999) brukte denne metoden i analyse av sammenhengende tale elisert gjennom fri samtale hos en person med afasi, og de fikk så lavt samsvar mellom de ulike koderne (interrater-reliabilitet) (63 %) at de konkluderte med at

metoden ikke var reliabel for den type tale. Knoph, Lind og Simonsen (2015) brukte imidlertid den samme metoden på mer semi-spontan taleproduksjon (intervjusvar) hos en person med afasi og fant en akseptabel interrater-reliabilitet på over 80 %. For subjektive graderingsskalaer mangler det ofte opplysninger om reliabilitet, slik tilfellet er for eksempel med denne delen av NGA (Reinvang & Engvik, 1980: 31). Når det gjelder metoden med forhåndsdefinerte innholdsenheter, som egner seg for den typen tale der vi kan ha klare og felles forventninger om hvilke momenter som bør være med, har flere studier funnet en interrater-reliabilitet på over 80 % (Mackenzie et al., 2007; Nicholas & Brookshire, 1995).

MÅL OG FORVENTNINGER

I denne artikkelen gir vi en norsk retningslinje for å analysere innholdet i beskrivelser av «Kaketyveriet», basert på Nicholas og Brookshire (1995) og Mackenzie og kollegaer (2007). Deretter presenterer vi resultatene fra en studie der vi undersøker innholdet i «Kaketyveri»-beskrivelser samlet inn fra 60 norsktalende, voksne kvinner og menn som ikke har noen språkvanske. Disse resultatene skal ikke forstås som normer i streng forstand, men heller som en referanseramme som sier noe om den normalspråklige variasjonsbredden. Selv om det i logopedisk praksis ofte er vel så relevant å sammenligne den personen vi arbeider med, med seg selv, er det uten tvil nyttig å vite noe om hva som er vanlig og uvanlig blant en større gruppe normalspråklige personer. Basert på tidligere forskning presentert ovenfor, vil vi for det første vente at ikke alle innholdsenhetene nødvendigvis er til stede i beskrivelsene til alle deltakerne, og for det andre at utdanningsnivået til deltakerne vil påvirke hvordan innholdsenhetene presenteres i beskrivelsene.

METODE

Utvalg

Dataene i denne artikkelen er hentet fra et materiale bestående av «Kaketyveri»-beskrivelser produsert av 60 voksne personer som, basert på egenrapportering, ikke hadde språk- eller talevansker. Alle deltakerne hadde norsk som morsmål. Materialet ble samlet inn i forbindelse med et postdoktorprosjekt ved Universitetet i Oslo (2008–2012). Prosjektet dreide seg om sammenhengende tale hos personer med og uten afasi, og deltakerne ble rekruttert gjennom prosjektmedarbeidernes nettverk (kollegaer, studenter, familie, venner) og på eldresentre i Oslo. Alle

deltakerne ble informert om prosjektet muntlig og skriftlig, og de undertegnet et samtykkeskjema. Studien ble meldt til personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

De 60 deltakerne er delt inn i dikotome grupper basert på kjønn, alder og utdanning. Utvalget består altså av:

- 30 kvinner og 30 menn
- 30 yngre personer (gjennomsnittsalder: 25,8 (sd = 4,7), spredning: 18–37 år) og 30 eldre personer (gjennomsnittsalder: 72,5 (sd = 10,2), spredning: 59–95 år)
- 30 personer med høyere utdanning (minst tre år på universitet eller høyskole) og 30 personer med lavere (ikke-akademisk) utdanning

Utvalget er balansert over alle de tre variablene, det vil si at antallet personer i hver undergruppe er nesten likt. En oversikt over antallet deltakere i hver undergruppe finnes i tabell 1.

Tabell 1. Antall deltakere i hver undergruppe

	Yngre			Eldre		
	Kvinner	Menn	Sum	Kvinner	Menn	Sum
Lav utdanning	8	7	15	7	8	15
Høy utdanning	7	8	15	8	7	15
Sum	15	15	30	15	15	30

Det er, som tabell 1 viser, forholdsvis få personer i hver undergruppe. Hovedvekten i framstillingen videre blir derfor på utvalget som helhet (n=60), men vi går også noe inn på hvordan hver av variablene kjønn, alder og utdanning påvirker innholdsenhetene.

Innsamling og transkripsjon

Oppgaven for deltakerne var å beskrive hva som foregår på strektegningen «Kaketyveriet». Instruksjonen var som følger: «Nå får du se et bilde, en tegning. Kan du fortelle meg hva som skjer på dette bildet? Se godt på hele bildet, og fortell meg hva som foregår der. Lat som om du forteller til en som ikke kan se bildet (for eksempel på telefonen).» Den som samlet inn materialet (testlederen/

intervjueren), satt imidlertid sammen med deltakeren, og begge kunne se tegningen. Testlederen var instruert om at det primært var deltakeren som skulle føre ordet, uten for mye inngripen, men testlederen ble bedt om å stille oppfølgings spørsmål av typen «Er det noe mer du vil si om dette bildet?» når deltakeren indikerte at han/hun var ferdig, eller hvis talestrømmen stoppet opp i lengre tid (mer enn fem sekunder). Det var ingen tidsbegrensning på hvor lenge deltakerne kunne snakke om tegningen, og innsamlingsmetoden resulterte alt overveiende i monologiske beskrivelser av varierende lengde.

I gjennomsnitt besto hver beskrivelse av 174 ord, men variasjonen var stor (sd = 86, min. = 35, maks. = 449).

Det ble gjort lydopptak av beskrivelsene, og opptakene ble transkribert ortografisk. Alle ord, inkludert gjentakelser og avbrutte ord, ble transkribert slik de ble ytret, og ingen ord eller orddeler ble føyd til for å skape en fullstendig struktur (se Lind et al. (2016) for en nærmere beskrivelse av ortografisk transkripsjon).

Kodingskriterier

Nicholas og Brookshire (1995) identifiserte som nevnt sju innholdsenheter i «Kaketyveriet» som gikk igjen i deltakernes beskrivelser av tegningen i deres studie. Disse sju enhetene ble brukt i studien til Mackenzie og kollegaer (2007), og vår oversettelse av enhetene baserer seg på denne siste, britiske studien:

- 1) KVINNEN VASKER OPP
- 2) OVERSVØMMELSE I VASKEN
- 3) GUTT PÅ STOL
- 4) BARNA STJELER KJEKS
- 5) JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS
- 6) STOLEN FALLER
- 7) KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER

Hver av de sju innholdsenhetene kategoriseres etter om innholdet formidles i det hele tatt, og hvor fullstendig og nøyaktig det eventuelt formidles (Nicholas & Brookshire, 1995). De fire kodingsmulighetene er:

- a) *komplett og presist*, som innebærer at all den essensielle informasjonen i innholdsenheten er fullstendig og nøyaktig presentert
- b) *presist, men ikke komplett*, som vil si at deler av informasjonen er nøyaktig presentert, mens andre deler mangler
- c) *upresist*, som vil si at en eller flere deler av den essensielle informasjonen ikke er nøyaktig presentert
- d) *fraværende*, som betyr at det ikke er gjort noe forsøk på å presentere innholdsenheten

Innholdsenhetene blir ikke alltid formidlet i samme rekkefølge, men det spiller ingen rolle for kodingen. Når man analyserer innholdet i «Kaketyveriet»-beskrivelser, ser man hele beskrivelsen under ett. For eksempel kan en innholdsenhet bli delvis presentert tidlig i beskrivelsen og så utdypet seinere. Tolkningen av en innholdsenhet kan også avhenge av tidligere gitt informasjon, og det tar man hensyn til i kodingen. Man koder med andre ord etter «beste formidling» av hver innholdsenhet for beskrivelsen under ett.

Koding av innhold innebærer nødvendigvis en viss grad av subjektiv, skjønnsmessig vurdering, men for å sikre et så godt som mulig samsvar mellom vurderingene fra ulike personer har vi utviklet et sett med kriterier på norsk for hvordan innholdsenhetene skal kodes. Kriteriene baserer seg på Nicholas og Brookshire (1995), men den norske ordlyden er resultatet av utprøving og drøfting av ulike løsninger mellom de fire første artikkelforfatterne. I tabell 2 gjengir vi kodingskriteriene i sin helhet fordi vi håper de kan være til nytte for lesere som ønsker å bruke metoden som et klinisk verktøy. Beskrivelsen av kriteriene er ment som en veiledning, ikke som et sett med absolutte regler. Kategorien *fraværende* er utelatt i tabellen, siden den alltid innebærer at det ikke er gjort noe forsøk på å presentere innholdsenheten.

Tabell 2. Kodingskriterier for «Kaketyveriet»

Innholdsenhet	Komplett og presist	Presist, men ikke komplett	Upresist
KVINNEN VASKER OPP	Det må komme fram hvem som gjør noe (<i>mor, dame, kvinne, Eva</i>), og hvilken handling som utføres (<i>vaske opp, tørke opp, vaske/tørke kopper/tallerkener/fat, ta oppvasken</i>).	Det må komme fram hvem som gjør noe (<i>mor, dame, kvinne, Eva</i>), og det må komme fram at det foregår noe, men handlingen er ikke fullstendig presentert (<i>vaske, tørke, stå ved vasken, stå og gjøre det rent og pent</i>), eventuelt mangler verbalet (<i>dame tallerken</i>).	Det kommer fram at det er denne innholdsenheten som blir omtalt, men det er enten upresist hvem som utfører handlingen, hva handlingen er, eller begge deler (<i>hun vasker klær, mor teller kopper</i>).
OVERSVØMMELSE I VASKEN	Det må komme fram at det renner unormalt mye vann fra vasken ved at selve hendelsen beskrives, eller ved at konsekvenser av hendelsen beskrives (<i>vannet/det renner over/ flyter over, vannet flyter i vasken, oversvømmelse, oversvømme, det renner så damen blir våt på beina</i>).	Det må komme fram at det foregår noe med vannet, men hva dette er, er ikke fullstendig presentert (<i>vannet/det renner, vann på gulvet, problem med vannet</i>).	Hendelsen beskrives på en vag eller feilaktig måte (<i>der går det over, vannet skliv/hopper/detter, vannet renner på taket</i>).
GUTT PÅ STOL	Det må komme fram hvem som gjør noe (<i>gutten, Per, han</i>), hvilken hendelse det dreier seg om (<i>stå/klatre/befinne seg på</i>), og hva gutten klatrer/står på (<i>en krakk/taburett/stol</i>).	Ett eller to av elementene i hendelsen (gutten, selve handlingen/hendelsen, stolen) mangler eller er presentert med et begrep som ikke er dekkende (<i>barna klatrer på en stol, gutten bruker en krakk, han klatrer</i>).	Hendelsen beskrives på en vag eller feilaktig måte (<i>gutten står på et bord, de står på en greie som kan falle</i>).
BARNA STJELER KJEKS	Det må komme fram hvem som gjør noe (<i>gutten, barna</i>), og hvilken handling som utføres (<i>finner seg noen kaker, forsyner seg i kakeboksen, prøver å ta kaker, henter kjeks, får tatt kaker, stjeler kaker</i>). Den som beskriver tegningen, trenger altså ikke tolke motivet for handlingen som «å stjele» for at denne innholdsenheten skal regnes som komplett og presist presentert.	Ett eller to av elementene i hendelsen (barna, selve handlingen/hendelsen og målet (kaker/kjeks/kakeboksen)) mangler eller er presentert med et for generelt begrep (<i>noen stjeler kaker; barna stjeler fra skapet, barna tar sånn oppi der</i>).	Hendelsen beskrives på en vag eller feilaktig måte (<i>de spiser kaker, de får kaker, barna er uskikkelige</i>).
JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS	Denne innholdsenheten kan oppfattes på to måter: enten med jenta som den aktive parten eller med jenta som mottaker. Begge tolkningene er akseptable. Det må være helt klart at det er jenta og ikke moren/kvinnen som inngår i hendelsen. Eksempler på komplette og presise ytringer ville være: <i>jenta strekker en hånd opp for å få/ta imot kaker/kjeks, gutten gir jenta ei kake, jenta får kake av gutten</i> .	Ett eller flere av de essensielle elementene (jenta/strekke seg/motta/kake) mangler eller er presentert med et for generelt begrep. Eksempler på presise, men ikke komplette ytringer ville være: <i>han gir bort kaker</i> (jenta nevnes ikke), <i>hun tenker på kaker, jenta ber om å få kake</i> .	Det kommer fram at noen gjør noe, men det er uklart eller feil framstilt enten hvem som utfører handlingen, eller hva handlingen er (<i>dama strekker seg etter kake</i>).

STOLEN FALLER	Både hendelsen (<i>velte, falle, er i ferd med å falle</i>) og det objektet som er involvert (<i>krakken, stolen</i>) må komme fram i ytringen.	Selve hendelsen eller det som velter (krakken/stolen) mangler eller er presentert med et for generelt begrep. Eksempler på presise, men ikke komplette ytringer ville være: <i>han kommer til å dette ned</i> (fokus på gutten og ikke krakken), <i>krakken er vinglete</i> (sier ikke at den nødvendigvis faller).	Det kommer fram at det er denne innholdsenheten som blir omtalt, men det er uklart eller feil framstilt enten hva det skjer noe med, eller hva handlingen er (<i>bordet velter, krakken står på gulvet, det er rart at han ikke dette ned</i>).
KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER	Denne innholdsenheten kan tolkes på tre måter: a) kvinnen legger ikke merke til vannet, b) hun legger ikke merke til barna eller c) hun legger ikke merke til barna og vannet. Alle tolkningene er akseptable. Det må komme fram at denne innholdsenheten gjelder kvinnen og en mental tilstand hos henne (manglende oppmerksomhet) (<i>følger ikke med, legger ikke merke til, er distré/tenker på noe annet og ser ikke hva som foregår</i>).	Eksempler på presise, men ikke komplette ytringer ville være: <i>hun står og kikker rett framfor seg selv om vannet renner, det foregår noe bak ryggen hennes</i> .	Eksempler på upresise ytringer ville være: <i>hun står og kikker rett framfor seg og tørker opp, hun har ikke kontroll på det hun driver med</i> .

Analyse

For denne artikkelen ble de 60 transkripsjonene som utgjør materialet, kodet av de tre logopedene i forfattergruppa (en av dem kodet ca. halvparten av materialet, mens de to andre kodet ca. en fjerdedel hver).

Etter kodingen ble materialet analysert kvantitativt, med både deskriptive og deduktive metoder. Til alle analysene brukte vi statistikkprogrammet R (R Core Team, 2016). Den deskriptive analysen besto av en opptelling av responsene fra de 60 deltakerne, brutt ned på de enkelte kodingskategoriene for hver innholdsenhet.

Når det gjelder de deduktive metodene, brukte vi to ulike innfallsvinkler. Først analyserte vi hver enkelt innholdsenhet med tanke på om antall komplette og presise beskrivelser er avhengig av deltakernes kjønn, alder og utdanningsnivå.⁴

Deretter analyserte vi materialet ved å regne ut en totalskår for alle innholdsenhetene samlet i hver bildebeskrivelse. En slik totalskår kom vi fram til ved å gi hvert kodingsalternativ en verdi fra 0 (*fraværende*) til 3 (*komplett og presist*). Med sju innholdsenheter blir maksimumsskåren da 21 og minimumsskåren 0. En slik måte å summere resultatene på kan være relevant for praktikere.

Slik kan man for eksempel enkelt kommunisere en persons prestasjon eller endring i prestasjon i en rapport eller en samtale med kollegaer.

Summering av denne type skala-verdier forutsetter imidlertid at man oppfatter avstandene mellom de ulike kodingsalternativene som likeverdige. Det vil for eksempel innebære at man mener at tre enheter som er presise, men ikke komplette (verdi 2 + 2 + 2), er like «bra» eller like mye verdt som to enheter som er komplette og presise og én som er fraværende (verdi 3 + 3 + 0). Det er ikke nødvendigvis sånn vi tenker om slike trinnvise kodingsalternativer, og summene må derfor tolkes med en viss forsiktighet. For å undersøke om totalskåren ble påvirket av de tre faktorene (kjønn, alder og utdanningsnivå), brukte vi også en statistisk analyse.⁵

Reliabilitet i koding av innholdsenheter

Vi har prøvd ut kodingskriteriene som er presentert i tabell 2, og undersøkt hvor like kodingene av et utvalg «Kaketyveri»-beskrivelser ble. To erfarne afasilogopeder, en fra forfattergruppa (logoped 1) og en som ikke hadde vært med på arbeidet med å utforme kodingskriteriene (logoped 2), fikk de samme tolv transkripsjonene av «Kaketyveri»-beskrivelser. Dette utgjorde 20 % av det innsamlede materialet.

Hver av beskrivelsene ble kodet to ganger med minst tre måneders mellomrom (vår og høst). Vi sammenligner både de to logopedene med hverandre (interrater-reliabilitet) og hver av dem med seg selv (intrarater-reliabilitet), og vi rapporterer graden av samsvar for hver enkelt innholdsenhet. Vi regner ut graden av samsvar på en streng måte, som enten fullt samsvar i kodingen eller ikke samsvar. Graden av samsvar mellom de to logopedene rapporterer vi for hver av gangene de kodet tekstene, og intrarater-reliabiliteten rapporterer vi for de to logopedene hver for seg (tabell 3).

Som nevnt innebærer innholdskoding en viss grad av subjektivt skjønn, så et fullstendig samsvar mellom kodingene venter vi ikke. I samsvar med Mackenzie og kollegaer (2007:346) regner vi over 80 % enighet som akseptabelt, og som tabell 3 viser, er samsvaret i de aller fleste tilfellene på over 80 %.

RESULTATER

Nedenfor presenterer vi resultatene fra den norske data-

innsamlingen i lys av de ulike individfaktorene. For en fullstendig oversikt over fordelingen av responser fra de 60 deltakerne, brutt ned på de enkelte kodingskategoriene for hver innholdsenhet, se tabell 4.

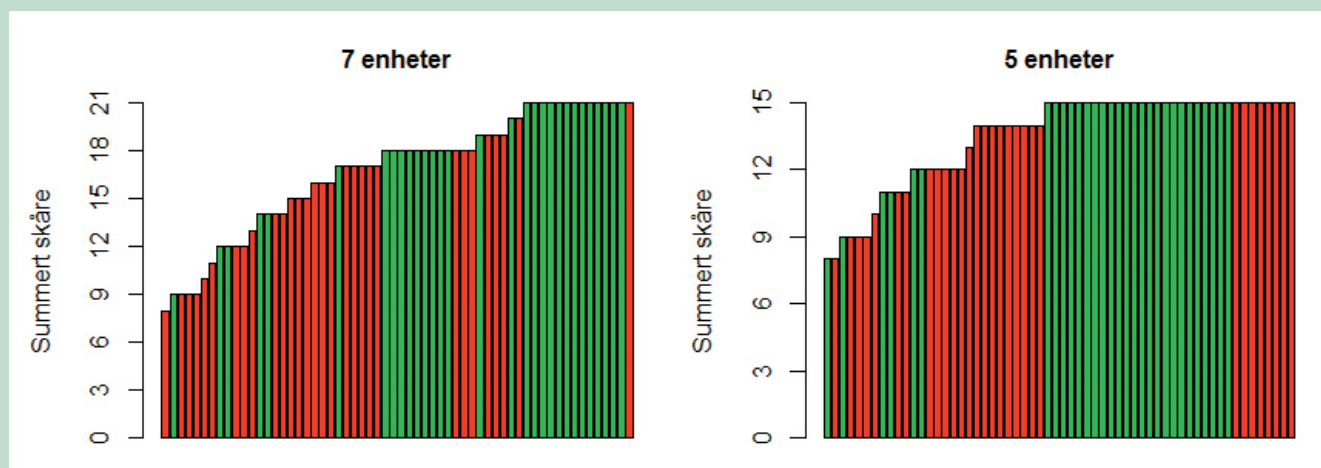
Vi ser at ingen av de sju innholdsenhetene er beskrevet på en komplett og presis måte av alle deltakerne, men to av enhetene har et overveldende flertall (95 %) beskrevet komplett og presist, nemlig KVINNEN VASKER OPP og OVERSVØMMELSE I VASKEN. Det er også to andre innholdsenheter (BARNA STJELER KJEKS og STOLEN FALLER) som er beskrevet komplett og presist av minst tre fjerdedeler av deltakerne. STOLEN FALLER er imidlertid helt utelatt av ganske mange deltakere (16,6 %) også. Enheten GUTT PÅ STOL er beskrevet komplett og presist av en stor andel av deltakerne (>70 %), men det er også en del (10 %) som helt har utelatt den. De to enhetene som er utelatt av flest, er JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS, som nesten halvparten av deltakerne har utelatt, og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER, som ble utelatt av over en fjerdedel av deltakerne.

Tabell 3. Interrater-reliabilitet, samsvar i prosent

Innholdsenhet	Interrater		Intrarater	
	Vår	Høst	Logoped 1	Logoped 2
KVINNEN VASKER OPP	92 %	83 %	83 %	100 %
OVERSVØMMELSE I VASKEN	83 %	92 %	92 %	100 %
GUTT PÅ STOL	75 %	83 %	100 %	92 %
BARNA STJELER KJEKS	83 %	83 %	83 %	92 %
JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS	92 %	75 %	100 %	83 %
STOLEN FALLER	100 %	100 %	100 %	100 %
KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER	83 %	83 %	67 %	92 %

Tabell 4. Fordeling av responser i de ulike kodingskategoriene for de enkelte innholdsenhetene (antall og prosent)

Innholdsenhet	Komplett og presist		Presist, men ikke komplett		Upresist		Fraværende	
KVINNEN VASKER OPP	57	95 %	3	5 %	0	0 %	0	0 %
OVERSVØMMELSE I VASKEN	57	95 %	1	1,7 %	2	3,3 %	0	0 %
GUTT PÅ STOL	43	71,7 %	9	15 %	2	3,3 %	6	10 %
BARNA STJELER KJEKS	52	86,7 %	3	5 %	5	8,3 %	0	0 %
JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS	23	38,3 %	3	5 %	6	10 %	28	46,7 %
STOLEN FALLER	45	75 %	1	1,7 %	4	6,7 %	10	16,6 %
KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER	33	55 %	4	6,7 %	6	10 %	17	28,3 %



Figur 2. Totalskåren for hver av deltakerne med hhv. sju og fem innholdsenheter (rød = lav utdanning, grønn = høy utdanning)

Når vi ser responsene i lys av individfaktorene kjønn, alder og utdanning, finner vi ikke så mange sammenhenger. For tre av innholdsenhetene er det forskjeller på mer enn 5 i antall komplette og presise beskrivelser, men bare én av disse forskjellene er signifikant. Betydelig og signifikant flere med høy utdanning ($n=19$) enn med lav utdanning ($n=4$) har JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS med på en komplett og presis måte.⁶

Dessuten er det for KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER slik at det er flere kvinner enn menn (20 mot 13), flere eldre enn yngre (20 mot 13) og flere høyt enn lavt utdannede (20 mot 12) som har med dette på en komplett og presis måte. Det er også flere høyt utdannede enn lavt utdannede (26 mot 17) som har enheten GUTT PÅ STOL med på en komplett og presis måte. Forskjellene for disse to sistnevnte enhetene er imidlertid ikke signifikante.

Vi har også regnet ut en totalskår for innholdsenhetene i en bildebeskrivelse. Med sju enheter er maksimumskåren som nevnt ovenfor 21. Diagrammet til venstre i figur 2 viser totalskåren for hver av deltakerne med sju innholdsenheter. Siden to av enhetene (JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER) er utelatt eller upresist gjengitt av svært mange av deltakerne (jf. tabell 4), har vi også sett på hva som skjer med fordelingen av skårer hvis vi fjerner disse to (jf. diagrammet til høyre i figur 2). Vi står da igjen med fem innholdsenheter, som gir en maksimumskår på 15.

Diagrammene i figur 2 viser at det er betydelig spredning i verdiene. Med sju innholdsenheter er det 14 deltakere (ca. 25 %) som har full skår, mens det med fem enheter er 32 stykker (ca. 50 %) som har full skår. Det er med andre ord helt vanlig ikke å ha full skår. Minimumsskåren er 8 i begge tilfeller. Denne skåren er ikke en ekstremverdi, og verdiene følger en jevn kurve oppover fra minimum til maksimum. Diagrammene viser også at det er en vesentlig sammenheng mellom utdanning og totalskåren, og den er statistisk signifikant. Sammenhengen er også sterkere når vi regner med sju innholdsenheter enn når vi regner med fem.⁷ Det er altså vanligere for høyt utdannede enn for lavt utdannede å ha full skår med sju enheter, mens fordelingen er jevnere for full skår med fem enheter.

OPPSUMMERING OG DISKUSJON

For analysen av innholdsenhetene i beskrivelsene av «Kaketyveriet» kan vi oppsummert si at:

- Enheten KVINNEN VASKER OPP er åpenbar; alle deltakerne har den med enten komplett og presist eller presist, men ikke komplett.
- Også enhetene OVERSVØMMELSE I VASKEN og BARNA STJELER KJEKS er det vanlig å ha med. Ingen av de 60 deltakerne har utelatt disse enhetene.
- De fleste har med enhetene GUTT PÅ STOL og STOLEN FALLER, men det er heller ikke uvanlig at disse er utelatte eller upresise.
- Det er normalt å ha mangler ved enhetene JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER, altså at de er utelatt eller upresist framstilt.

- Det er relativt vanlig med noen mangler i beskrivelsen; bare ca. en fjerdedel av deltakerne har full skår i betydningen at alle de sju enhetene er med på en komplett og presis måte.
- Det er en tendens til at utdanning påvirker hvor mange enheter som er med, og hvor komplett og presist de er framstilt, men utdanning alene kan ikke brukes for å forutsi resultatet. Vi kan selvfølgelig heller ikke ut fra dette si at utdanningen i seg selv nødvendigvis er årsaken til denne effekten.
- Vi finner ingen klare sammenhenger mellom henholdsvis kjønn og alder og presentasjonen av innholdsenhetene i vårt materiale.

Resultatene våre er delvis, men ikke helt, overlappende med resultatene fra Mackenzie og kollegaer (2007). Vi skal her se våre resultater opp mot deres resultater, men helt fra starten må vi påpeke at det er viktige forskjeller mellom studiene – først og fremst når det gjelder antallet deltakere – som vanskeliggjør en direkte sammenligning. Vi må også ta høyde for den naturlige variasjonen i skåring i begge studiene, der 20 % uoverensstemmelse er helt akseptabelt (jf. ovenfor om inter- og intrarater-reliabilitet). Verken i den norske eller i den britiske studien var det noen innholdsenheter som ble beskrevet på en komplett og presis måte av alle. De fire innholdsenhetene som ble beskrevet på en komplett og presis måte av minst 75 % av deltakerne i vår studie, ble beskrevet på samme måte av minst 75 % av deltakerne i den britiske studien. Den enheten som skiller seg mest ut når vi sammenligner disse studiene, er JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS.

I den britiske studien er denne komplett og presist beskrevet av 74,2 % av deltakerne, mens den er utelatt av 17,7 % (Mackenzie et al., 2007:347). De tilsvarende tallene fra vår studie er 38,3 % (komplett og presist) og 46,7 % (utelatt). Det er altså mye vanligere for de norske deltakerne å utelate denne enheten. På den andre siden er det noe mer vanlig i vårt materiale å ha med enheten KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER på en komplett og presis måte – 55 % i vår studie mot 34,4 % i den britiske studien, der denne enheten er utelatt av godt over halvparten av deltakerne.

I den norske studien er disse to innholdsenhetene (JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER) de «vanskeligste» i den

forstand at det er disse som minst ofte er representert på en komplett og presis måte og oftest helt utelatt. Den sistnevnte enheten er også blant de vanskeligste i den britiske studien. Vi kan bare spekulere på hvorfor det er akkurat disse to enhetene de norske deltakerne i størst grad utelater. Det er mulig det kan ha å gjøre med hvordan tegningen som helhet og de enkelte elementene i den oppfattes og konseptualiseres av deltakerne. For eksempel er det kanskje slik at mange ikke oppfatter enheten JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS som en selvstendig enhet, men i stedet oppfatter jentas tilstedeværelse og handling som en del av enheten BARN STJELER KJEKS. Dermed blir det unødvendig å si noe eksplisitt om jenta. Likeledes kan det hende at mange utelater enheten KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER hvis de først og fremst fokuserer på det som skjer eller foregår på bildet (jf. instruksjonen), siden denne enheten i første rekke fokuserer på en tilstand i motsetning til en konkret handling. Måten vi oppfatter situasjoner på, og måten vi konseptualiserer blant annet hendelser og handlinger på, varierer etter hvilket språk vi bruker (jf. f. eks. Bylund, 2011), og det er derfor ikke så rart om ulike innholdsenheter kan være vanskelige for personer med ulike språk.

I den britiske studien fant Mackenzie og kollegaer at utdanningsnivå gav signifikante utslag på resultatene. Dette var ikke tilfellet for kjønn eller alder. Deltakere med ulikt utdanningsnivå presterte ulikt på fire av de sju innholdsenhetene (BARN STJELER KJEKS, JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS, GUTT PÅ STOL og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER). Den britiske studien opererer med tre utdanningsnivåer, og bildet er sammenfattende med lavest utdanning (kun avsluttet grunnskole) skårer lavt på alle disse fire enhetene, men det er ikke nødvendigvis slik at de med høyest akademisk utdanning (universitetsnivå) skårer høyest på alle disse enhetene. De skårer høyt på to av enhetene og lavt på to. I stedet er det mellomgruppa – altså de med utdanning utover grunnskolenivået, men ikke universitetsstudier – som skårer høyt på alle de fire enhetene. For to av de fire enhetene (JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS og KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER) ser vi lignende tendenser i det norske materialet til at utdanning påvirker resultatet. Det er imidlertid vanskelig å sammenligne de to studiene direkte på dette punktet, blant annet fordi vi opererer med noe ulike kategoriseringer av utdanningsnivå.

BEGRENSNINGER VED STUDIEN

Før vi avslutter med noen tanker om den kliniske relevansen av studien vår, vil vi ta opp noen av begrensningene ved studien og drøfte hva vi eventuelt kunne ha gjort annerledes. En klar begrensning er det lave antallet deltakere, i alle fall sett i lys av at vi ønsket å se på hvordan flere faktorer (kjønn, alder, utdanning) spiller inn.

Dersom vi ikke bryr oss om disse individfaktorene, er imidlertid utvalget stort nok til å gi et rimelig pålitelig bilde av hva som er vanlig og mindre vanlig å gjøre når man som norsktalende uten noen språk- eller talevanske skal beskrive «Kaketyveriet».

En annen svakhet er at kodingskategoriene ikke er objektive. I stedet innebærer kodingen en viss grad av subjektiv, skjønnsmessig vurdering. Dertil kommer at hver beskrivelse er kodet av kun én person. Ved innholdsanalyser er imidlertid utfordringen med skjønnbasert koding uunnåelig, og på den positive siden kan vi trekke fram at selv med strenge kriterier for beregning av inter- og intrarater-reliabilitet, finner vi at variasjonen i kodingene alt overveiende er innenfor et akseptabelt nivå.

Som tabell 3 ovenfor viser, er både interrater- og intrarater-reliabiliteten på over 80 % for alle innholdsenhetene med tre unntak. For to av innholdsenhetene (GUTT PÅ STOL og JENTA STREKKER SEG FOR Å FÅ KJEKS) er samsvaret mellom logopedene henholdsvis om våren og om høsten på 75 %. Ser vi nærmere på kodingene, ser vi at logopedene skiller seg fra hverandre ved at den ene har brukt koden *komplett og presist* der den andre har brukt *presist, men ikke komplett*, eller den ene har brukt koden *upresist* der den andre har brukt *fraværende*. Det er med andre ord ikke vesentlige uenigheter mellom dem, men snarere et spørsmål om gradering. Vi ser også at for den ene logopeden er samsvaret lavt (lav intrarater-reliabilitet) for enheten KVINNEN LEGGER IKKE MERKE TIL DET SOM SKJER (67 %). Igjen viser en nærmere gransking at det ikke dreier seg om vesentlige forskjeller i kodingene. Hvis vi hadde vært mindre strenge og slått sammen noen av kategoriene når vi regnet ut reliabiliteten, ville vi ha fått over 80 % samsvar for alle innholdsenhetene både på interrater- og intrarater-reliabilitet. Det hadde blitt resultatet hvis vi hadde regnet med to grove kategorier: 1) *tydelig til stede* (dvs. at a) *komplett og presist* og b) *presist, men ikke komplett* blir regnet som samsvarende) og

2) *ikke tydelig til stede* (dvs. at c) *upresist* og d) *fraværende* blir regnet som samsvarende).

Det er også verdt å merke seg at den logopeden som ikke hadde vært med på å utvikle kodingskriteriene (logoped 2), gjennomsnittlig hadde høyere intrarater-reliabilitet enn logopeden fra forfattergruppa, som kanskje var påvirket av de diskusjonene av ulike løsninger som hun hadde vært med på. Det er ikke uvanlig å basere reliabilitetsanalyser på 20 % av det totale materialet, men siden vårt materiale i utgangspunktet ikke består av mer enn 60 transkripsjoner, består materialet for reliabilitetsanalysen av kun tolv beskrivelser, og det kan dermed være vanskeligere å oppnå et akseptabelt samsvar enn om vi hadde dobbeltkodet et større antall beskrivelser. For å komme over 80 % i vår studie kreves det enighet i ti av tolv tilfeller.

En siste svakhet vi vil trekke fram, er utfordringen med å konvertere kategorier (som *komplett og presist*) til tall (f. eks. 3), som så siden summeres. Hvis man ønsker å gjøre dette – og som vi var inne på i metod delen ovenfor, kan det absolutt være relevant i den logopediske praksisen – må man huske at slike summerte skårer må tolkes med en viss forsiktighet.

I kodingen av innholdsenhetene har vi valgt å bruke de fire kategoriene som ble introdusert av Nicholas og Brookshire (1995), og som også ble brukt av Mackenzie og kollegaer (2007), blant annet for å lette muligheten for sammenligning på tvers av studier. Vi ser imidlertid at det ikke alltid er like enkelt å skille mellom kategoriene, eller gi entydige eksempler på ytringer som faller inn under den ene eller den andre kategorien. Kanskje kunne det være fornuftig å operere med færre kategorier, for eksempel to (*tydelig til stede* og *ikke tydelig til stede*), slik vi var inne på ovenfor? Omkring to tredjedeler (25/37) av uenighetene i reliabilitetsundersøkelsen vår er slike der enten *komplett og presist* og *presist, men ikke komplett* eller *upresist* og *fraværende* er brukt om hverandre. Alternativt er det mulig å tenke seg tre kategorier – 1) *komplett og presist*, 2) *til stede, men ikke komplett og presist* og 3) *fraværende* – som man kommer fram til ved å slå sammen de to midterste kategoriene. Det er i praksis vanskeligst å lage klare kriterier som skiller mellom de to mellomkategoriene, og i analysen av de 60 beskrivelsene i materialet vårt finner vi generelt ganske lave tall i begge de

to kategoriene. Det kan dermed virke hensiktsmessig å slå dem sammen, men det vil ikke endre nevneverdig på reliabilitetsresultatene som ble presentert i tabell 3 ovenfor.

KLINISKE IMPLIKASJONER

Som vi sa innledningsvis, trenger vi observasjoner av mange ulike typer språkbruk, altså av produksjon og forståelse av språk i ulike sammenhenger, for å få et omfattende og riktig inntrykk av hvilke språklige problemer og ressurser en person med afasi eller en annen språkvanske har. Bildebeskrivelse er bare én av metodene vi kan bruke for å undersøke språkproduksjon, og «Kaketyveriet» er bare ett av flere mulige stimulusbilder. Ulike bilder og ikke minst ulike typer bilder (f. eks. tegneserier vs. enkeltbilder) kan være hensiktsmessige i ulike sammenhenger, med forskjellige pasienter/klienter. Siden akkurat «Kaketyveriet» er så mye brukt i afasifeltet, ønsket vi i denne omgang imidlertid å få fram norske referansedata for nettopp denne tegningen. Det er viktig å påpeke at disse referansedataene ikke uten videre er overførbare til andre stimulusbilder eller andre typer sammenhengende tale.

En metode for å måle innholdet i for eksempel en bildebeskrivelse kan supplere andre typer tester og lingvistiske mål på en meningsfull måte for logopeden. Det å sammenholde lingvistiske aspekter ved den muntlige språkproduksjonen (som antall ord, ord per minutt, type ord mm.) med det innholdet personen med språkvansker evner å formidle til en mottaker, vil kunne gi logopeden nyttige perspektiver å planlegge tiltak ut fra. Og ikke minst gir flere innfallsvinkler til analyse av den sammenhengende talen en bedre mulighet til å finne vesentlige områder der det eventuelt kan spores en endring i personens språkproduksjon.

Referansedata – altså empirisk basert viten om hva som er vanlig og uvanlig blant en større gruppe normalspråklige personer med hensyn til bestemte språklige oppgaver – er nødvendig bakgrunnskunnskap for så vel logopeder som andre som arbeider med personer med språk- eller talevansker. Hvis vi ikke vet hva som er «normalt», er det en fare for at vi kan bedømme det en person med for eksempel afasi presterer, for strengt eller for mildt, også hva gjelder innholdet i et spesifikt bilde som «Kaketyveriet».

Når vi sammenligner våre resultater med resultatene fra den britiske studien, finner vi mange likheter, men også noen forskjeller som tilsier at det er nødvendig å etablere språkspesifikke referansedata også for undersøkelser av innhold.

- 1 Vi takker Eli Qvenild for bidrag i en tidlig fase av arbeidet vårt på dette området. Materialet vi presenterer, ble samlet inn i forbindelse med et postdoktorprosjekt ved Universitetet i Oslo (Lind, 2008–2012). Vi takker sentrale samarbeidspartnere i prosjektet: Eli Anne Eiesland, Kristian E. Kristoffersen, Inger Moen og Hanne Gram Simonsen. Arbeidet med denne artikkelen er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen Sentre for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.
- 2 Eksempler på norske afasistudier som har brukt «Kaketyveriet», er Eiesland og Lind (2012), Haaland-Johansen og Qvenild (2010), Knoph og Lind (2016), Lind, Kristoffersen, Moen og Simonsen (2009) og Lind, Moen og Simonsen (2007, 2008).
- 3 En analyse av formmessige valg (ordvalg og setningsstrukturer) i «Kaketyveri»-beskrivelser produsert av nevrologisk friske voksne med norsk som morsmål er under arbeid (Lind, Knoph, Røste, Haaland-Johansen og Jensen, u.a.).
- 4 Til dette brukte vi Fishers eksakte test på 2x2-krystabeller for antall komplette og presise beskrivelser av enheten mot antall omtaler som *ikke* inneholdt en komplett og presis beskrivelse, for de tre faktorene hver for seg. Siden dette medførte 7x3 separate tester, benyttet vi Šidáks korrigering av alfanivå for multiple sammenligninger.
- 5 Vi brukte anova-analyse med trinnsvis reduksjon fra en maksimal modell begrenset til to interaksjonsnivåer. Imidlertid er distribusjonene i materialet skjeve og åpenbart ikke normalfordelte, og dermed er ikke premisene for anova oppfylt. Vi brukte gvlma (Peña & Slate, 2014) for å vurdere premisene, og gvlma rapporterte skjevhet med p-verdier mellom 0,005 og 0,05 for alle modellene i reduksjonsprosessen. Ettersom utvalget er balansert over de tre faktorene og delutvalgene dermed er så godt som like store, skjevheten er moderat og generelt likeformet i delutvalgene, og delutvalgene er ganske store (n=15, n=30), mener vi likevel at resultatene fra anova-modelleringen er troverdige. Den minimale adekvate modellen ble dessuten bekreftet av en (ikke-parametrisk) Wilcoxon rangsum-test. Vi brukte også anova-analyse på et redusert utvalg av fem innholdsmomenter (se figur 2 og beskrivelsen av denne i resultatdelen). I dette tilfellet er resultatet av anova-modelleringen mer tvilsomt, selv om også dette ble bekreftet av en Wilcoxon rangsum-test.
- 6 Fishers eksakte test med Šidák-korrigering ($N = 60$, $\alpha(k=21) \approx 0,0024$) gir $p \approx 0,00014$, OR $\approx 10,7$.
- 7 Anova med trinnsvis reduksjon for alle de sju innholdsenhetene gir signifikant effekt kun av utdanningsnivå ($N = 60$, $F \approx 14,4$, $p < 0,001$). Resultatet bekreftes av Wilcoxons rangsum-test ($N = 60$, $W = 147$, $p < 0,001$, $d \approx 1,00$). På de fem innholdsenhetene med generelt høyest skår, er effekten av utdanningsnivå mindre klar ($N = 60$, $F \approx 5,4$, $p \approx 0,02$), men også bekreftet av Wilcoxons rangsum-test ($N = 60$, $W = 242$, $p < 0,001$, $d \approx 0,61$).

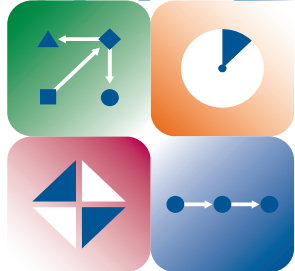
Referanser

- Ahmed, S., Haigh, A.-M. F., de Jager, C. A. & Garrard, P. (2013). Connected speech as a marker of disease progression in autopsy-proven Alzheimer's disease. *Brain*, 136, 3727–3737.
- Bylund, E. (2011). Language-specific patterns in event conceptualization: Insights from bilingualism. I A. Pavlenko (red.), *Thinking and speaking in two languages* (s. 108–142). Bristol: Multilingual Matters.
- Eiesland, E. A. & Lind, M. (2012). Compound nouns in spoken language production by speakers with aphasia compared to neurologically healthy speakers: An exploratory study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26, 232–254.
- Fraser, K. C., Meltzer, J. A. & Rudzicz, F. (2016). Linguistic features identify Alzheimer's disease in narrative speech. *Journal of Alzheimer's Disease*, 49, 407–422.
- Goodglass, H. & Kaplan, E. (1972). *The assessment of aphasia and related disorders*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Haaland-Johansen, L. & Qvenild, E. (2010). Ordmobilisering: eksempler fra et undervisningsforløp. I M. Lind, L. Haaland-Johansen, M. I. K. Knoph & E. Qvenild (red.), *Afasi – et praksisrettet perspektiv* (s. 163–177). Oslo: Novus.
- Kirmess, M. & Lind, M. (2011). Spoken language production as outcome measurement following constraint induced language therapy. *Aphasiology*, 25, 1207–1238.
- Knoph, M. I. N. & Lind, M. (2016). Afasi på mange språk: En deskriptiv kasusstudie. I H.-O. Enger, M. I. N. Knoph, K. E. Kristoffersen & M. Lind (red.), *Helt fabelaktig! Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen* (s. 65–80). Oslo: Novus.
- Knoph, M. I. N., Lind, M. & Simonsen, H. G. (2015). Semantic feature analysis targeting verbs in a quadrilingual speaker with aphasia. *Aphasiology*, 29, 1473–1496.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. (1995). *Kertomuksen koherenssi: Sarjakuvakertomuksen normaaliavariaation piirteitä ja kuuden afatikon kertomuksen analyysi*. [Narrative coherence: Features of normal variation and an analysis of texts of six aphasic persons]. Licentiate thesis. University of Helsinki.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. (2008). Text production of Finnish speakers with aphasia. I A. Klippi & K. Launonen (red.), *Research in Logopedics. Speech and language therapy in Finland* (s. 99–124). Toronto: Multilingual Matters.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. & Lind, M. (2012). The impact of aphasia on textual coherence: Evidence from two typologically different languages. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3, 47–70.
- Lind, M., Haaland-Johansen, L., Knoph, M. N. & Røste, I. (2016). «Kan du fortelle meg hva som skjer på dette bildet?» Om observasjon, transkripsjon og analyse av sammenhengende tale. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 62(2), 30–39.
- Lind, M., Knoph, M. I. N., Røste, I., Haaland-Johansen, L. & Jensen, B. U. (u.a.). Ordvalg og setningsstruktur i bildebeskrivelser: normalspråklig variasjon hos voksne.
- Lind, M., Kristoffersen, K. E., Moen, I. & Simonsen, H. G. (2009). Semi-spontaneous oral text production: Measurements in clinical practice. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 23, 872–886.
- Lind, M., Moen, I. & Simonsen, H. G. (2007). Afasi med flytende talepreg: Hva kan tre former for kartlegging lære oss om vanskene? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 53 (2), 32–37.
- Lind, M., Moen, I. & Simonsen, H. G. (2008). Syntactic frames and slot fillers in fluent aphasic speech production: two Norwegian case studies. I J. Niemi & S. Werner (red.), *NorClinLing 2008. Proceedings from the 1st Nordic Conference of Clinical Linguistics* (s. 71–82). Studies in Languages 44, Faculty of Humanities, University of Joensuu.
- Mackenzie, C., Brady, M., Norrie, J. & Poedjianto, N. (2007). Picture description in neurologically normal adults: Concepts and topic coherence. *Aphasiology*, 21, 340–354.
- Marini, A. (2012). Characteristics of narrative discourse processing after damage to the right hemisphere. *Seminars in Speech and Language*, 33, 68–78.
- Nicholas, L. E. & Brookshire, R. H. (1993). A system for quantifying the informativeness and efficiency of the connected speech of adults with aphasia. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 338–350.
- Nicholas, L. E. & Brookshire, R. H. (1995). Presence, completeness and accuracy of main concepts in the connected speech of non-brain-damaged adults and adults with aphasia. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 145–156.
- Oelschlaeger, M. L. & Thorne, J. C. (1999). Application of the correct information unit analysis to the naturally occurring conversation of a person with aphasia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 636–648.
- Peña, E. A. & Slate, E. H. (2014). gvlma: Global Validation of Linear Models Assumptions (Versjon R package version 1.0.0.2). Lokalisert på <https://CRAN.R-project.org/package=gvlma>
- R Core Team (2016). R: A language and environment for statistical computing. Wien: R Foundation for Statistical Computing. URL <https://www.R-project.org/>.
- Reinvang, I. & Engvik, H. (1980). *Håndbok. Norsk grunntest for afasi* (NGA). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossi, N. F., Sampaio, A., Gonçalves, Ó. F. & Giacheti, C. M. (2011). Analysis of speech fluency in Williams syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2957–2962.
- Sandmo, T., Stoller, S. & Haukeland, I. (2010). *Haukeland afasi-screeningtest* (HAST). Bergen/Oslo: Afasiforbundet i Norge.
- Yorkston, K. M. & Beukelman, D. R. (1980). An analysis of connected speech samples of aphasic and normal speakers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 45, 27–36.

CAS2 er publisert og tas nå i bruk

CAS2-Cognitive Assessment System kartlegger nevrokognitive evner

CAS2



CAS2

RATINGSKALA



Som CAS-testen er CAS2 en operasjonalisering av PASS-teorien, Planlegging – Oppmerksomhet – Simultan – Suksessiv.

PASS baseres på Lurias nevropsykologiske analyser, og dokumenteres i omfattende forskning. CAS2 gir et viktig alternativ til tradisjonell IQ-tenkning, som de fleste andre evnetester er basert på. PASS-profilen bidrar til å forstå vanskene personen kartlegges for, og kaster lys over hvordan lærevansker av ulike slag kan relateres til disse prosessene. Dette har stor betydning for individrettede tiltak og for PP-tje-nestens systemarbeid.

CAS/CAS2 har mindre målefeil knyttet til språk og etnisitet enn IQ-tester som har oppgaver som måler ordforståelse og informasjon. PASS-profilen er den viktigste informasjon i CAS2-resultatet. CAS2 gir også tolkningsinformasjon (indekser) om eksekutivfunksjoner, arbeidsminne, verbalt innhold, nonverbalt innhold, og en visuell/ auditiv sammenligning.

CAS2 oppdateringskurs og tolknings- og tiltakskurs gir innføring i bruk av disse indeksene.

CAS2 Ratingskala er PASS-verktøyet for barnehage og skole, og gir PASS-profil ut fra 40 spørsmål som gjelder atferd relatert til hver av prosessene.

www.pedverket.no Epost: post@pedverket.no

Finn Pedverket Kompetanse på facebook



Leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn

Sammendrag

I denne studien har vi sett på ordforråd, avkodingsferdigheter og leseforståelse hos tre grupper andreklassinger som har hatt ulike muligheter til å lære seg norsk: minoritetsspråklige barn, utenlandsadopterte barn og enspråklige norskfødte barn. De tre gruppene har sammenlignbare avkodingsferdigheter, men de minoritetsspråklige barna som gruppe skårer svakere enn de andre to gruppene på ordforråd og leseforståelse. Vi finner allikevel det samme mønsteret i de tre gruppene med hensyn til hvordan avkoding og ordforråd predikerer leseforståelse. Tidligere forskning har imidlertid funnet at utenlandsadopterte barn kan ha vansker som først blir synlige senere i utdanningsløpet, og vi understreker derfor betydningen av å fokusere på utvikling av solide språkforståelsesferdigheter hos både minoritetsspråklige og utenlandsadopterte barn.

Innledning

Språklig kompetanse danner grunnlaget for utvikling av lesferdigheter, og god leseforståelse er avgjørende for at lesing skal kunne benyttes som et redskap for læring. Det er imidlertid variasjoner i de muligheter barn har til utvikling av språkferdigheter på samfunnets majoritetsspråk (opplæringspråket). To grupper, utenlandsadopterte og minoritetsspråklige elever skiller seg fra de barna som har opplæringspråket som sitt førstespråk ved at de får mindre eksponering for det. De begynner tilegnelsen av opplæringspråket senere, og må tilegne seg dette som et nytt språk etter at tilegnelsen av førstespråket har startet. Tilegnelse av opplæringspråket er imidlertid ganske ulik for disse to gruppene. Mens eksponeringen for

deres første førstespråk vanligvis stopper når utenlandsadopterte barn møter sitt nye språk i familier med norsk som førstespråk, fortsetter utviklingen av førstespråket til minoritetsspråklige barn parallelt med tilegnelsen av det nye språket. Minoritetsspråklige barn opplever oftere utfordringer med språkutviklingen (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005; Karlsen, Lervåg & Lyster, 2015) sammenlignet med barn som har opplæringspråket som sitt førstespråk. De fleste utenlandsadopterte barn ser derimot ut til å ha en relativ problemfri utvikling på sitt nye språk (Glennen, 2007; Dalen & Rygvold, 2006), selv om forskningsresultatene her spriker (Hwa-Froelich & Matsou, 2010; Hough & Kaczmarek, 2011). For å få mer innsikt i leseferdig-



Anne-Lise Rygvold

er nå pensjonert fra sin stilling som 1. amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Her har hun i en årrekke vært ansvarlig for logopediutdanningen. Hennes forskning har vært konsentrert om internasjonalt adopterte barn, særlig deres språkmestring og språklige problemer. Anne-Lise Rygvold har publisert innen områdene internasjonale adopsjoner og språk, språkvansker og lese- og skrivevansker.



Jannicke Karlsen

er post-doktor ved universitet i Oslo, i tillegg til at hun har en tilknytning til masterstudiet på høyskolen i Østfold. Hennes forskningsinteresser er rettet mot språkutvikling og språkbruk hos en- og flerspråklige barn i barnehage- og skolealder.

hetene, med vekt på leseforståelse, til barn med ulike betingelser for språk- og leseutvikling, vil vi i den foreliggende studien sammenligne

språk- og leseferdighetene til tre utvalg med norske andreklassinger: Et utvalg med minoritetsspråklige elever, et utvalg utenlandsadopterte elever og et utvalg enspråklige norske elever. Vi ser også på i hvilken grad ordforråd og avkodningsferdighet har betydningen for leseforståelsesferdighetene i de tre utvalgene.

Minoritetsspråklige og utenlandsadopterte barn i Norge

I 2016 var andelen *minoritetsspråklige barn* (definert som barn med annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk og engelsk) i norske barnehager på 16 % (SSB, 2017a). De fleste utenlandsadopterte barna kom fra Colombia, Kina og Sør-Korea (SSB, 2016), mens det var flest barn etter innvandrerforeldre med pakistansk, somalisk og polsk bakgrunn (SSB, 2017b).

Det er stor variasjon i minoritetsspråklige elevers bakgrunn, noen er født i utlandet og kom til Norge i tidlig skolealder, mens andre kan være født i Norge med én eller begge av foreldrene eller besteforeldrene, som har innvandret til Norge. Flerspråklige familiers språkbruk er kompleks (Hoff, 2014) og dynamisk (Mancilla-Martinez & Kieffer, 2010). Den er i stadig endring, og faktorer som barnas kjønn, alder, ankomstalder og plass i søskenflokket kan påvirke i hvilken grad opplærings-språket benyttes, i tillegg til foreldrenes språkholdninger (Holmen & Jørgensen, 1994; Arntzen & Karlsen, *under review*). At mange minoritetsspråklige barn først får systematisk eksponering for opplærings-språket når de begynner i barnehagen eller på skolen gjør at de kan anses som *sekvensielt tospråklige*. De tilegner seg ofte opplærings-språk først etter at det språklige grunnlaget på førstespråket er lagt. Det har tradisjonelt vært antatt at det språklige grunnlaget er på plass i 3-4 års alderen (Hoff, 2014), men det har de senere årene blitt en økende bevissthet om at mye av det språklige grunnlaget legges betydelig tidligere (Garmann & Torkildsen, 2016). Språkutviklingen til minoritetsspråklige i et majoritetssamfunn som ikke støtter utvikling av førstespråkskompetanse, vil ofte kunne karakteriseres som *subtraktiv* (Lambert, 1977 i Hoff, 2014). Det innebærer at den massive påvirkningen fra majoritetsspråket gjør at personer som har et minoritetsspråk som førstespråk, er i risiko for å miste førstespråkskompetansen, mens majoritetsspråket tar plassen som barnets hovedspråk (Arntzen & Karlsen, *under review*, Mancilla-Martinez &

Lesaux, 2011, Øzerk, 2016).

Etter adopsjonen blir utenlandsadopterte barn i liten grad eller overhodet ikke eksponert for sitt første språk. De tilegner seg et nytt språk i sin nye familie og kultur, og ser ut til å 'miste' sitt første språk i samme takt som de tilegner seg sitt nye førstespråk (Ventureyra, Pallier & Yoo, 2004; Gindis, 2005; Pierce, Genesee & Klein, 2016). I motsetning til én- og tospråklig utvikling har de en såkalt avbrutt språkutvikling, noe som innebærer at språkutviklingen deres hverken er typisk tospråklig eller enspråklig. Denne formen for språktilegnelse betegnes vanligvis som en andre førstespråksutvikling (de Geer, 1992).

Språkutvikling hos minoritetsspråklige og utenlandsadopterte barn

Språktilegnelsen til både minoritetsspråklige (Hoff, 2014) og utenlandsadopterte barn (Scott & Roberts, 2016; Gauthier & Genesee, 2011; Glennen, 2007) ser ut til å følge den samme gangen som språkutviklingen til enspråklige barn. Dette stemmer overens med forståelsen av at barn går gjennom de samme språklige utviklings-trinn i samme rekkefølge uavhengig av om de har en typisk eller forsinket språktilegnelse (Colledge et al. 2002; Hagtvat, 2004).

Når det gjelder i hvilket tempo språket utvikles er det imidlertid forskjeller. Minoritetsspråklige barn bruker ofte lengre tid på å lære hvert språk enn barn med opplærings-språket som førstespråk bruker på å lære sitt ene språk. Det ser med andre ord ut til at barn som eksponeres for, og lærer, to språk har en langsommere utvikling av hvert av sine språk enn enspråklige barn (Hoff, 2014). Når det gjelder utenlandsadopterte barn, derimot, viser en rekke studier at de har en rask tilegnelse av sitt nye språk (Dalcenserie m.fl., 2012; Scott m.fl., 2008; Dalen & Rygvold, 2006).

Selv om det er variasjoner innad i gruppen, har minoritetsspråklige barn samlet sett svakere språkferdigheter på opplærings-språket sammenlignet med enspråklige barn (Bakken, 2003; Droop & Verhoven, 2003; Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016; Lervåg & Aukrust, 2010), og spesielt ordforrådet ser ut til å representere en utfordring (August et al., 2005). En del av forklaringen kan være at de i mindre utstrekning blir eksponert for hvert av sine

språk enn det enspråklige barn gjør for sitt ene språk, både fordi de må dele tiden sin mellom to språk og fordi de ofte begynner utviklingen av opplæringspråket senere enn de enspråklige barna som de ofte sammenlignes med (Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Det ser imidlertid også ut til at avstanden i språkferdigheter mellom de som henholdsvis har opplæringspråket som førstespråk og andrespråk kan vedvare fra barnehage og inn i skolealder (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016).

Samtidig som mengden av språklig eksponering kan ha betydning, er kvaliteten på den språklige eksponeringen vel så viktig for barns språkutvikling (Hoff, 2006). Sammenhengen mellom sosioøkonomisk bakgrunn og karakteristika ved det språket som barn eksponeres for er funnet i flere studier, blant annet i den ofte refererte studien til Hart og Risley fra 1995. I denne studien fant man at barn som kom fra hjem med høyere sosioøkonomisk bakgrunn, hørte betydelig flere ord enn de som kom fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, og at dette påvirker barnas ordforrådsutvikling. I tillegg til variasjon i hvor mange ord barna hørte, fant de imidlertid også variasjon i kvaliteten på den språklige eksponeringen, hvor foreldrene fra høyere sosioøkonomisk bakgrunn blant annet responderte oftere på barnas initiativ og hadde en mer oppmuntrende og støttende måte å snakke til barna på (Hart & Risley, 1995). Minoritetsspråklige barn kommer oftere fra en lavere sosioøkonomisk bakgrunn enn majoritetsspråklige barn (Bakken, 2003), mens utenlandsadopterte barn som gruppe har en noe høyere sosioøkonomisk bakgrunn sammenlignet med minoritetsspråklige barn, og hvor foreldre i høyere grad har lederyrker eller jobber innen human-sosiale yrker (Dalen & Rygvold, 1999). Variasjon i barns språkmiljø ser ut til å påvirke ordforråd og språkforståelse i særdeleshett (Hoff, 2006). Dette er områder som ser ut til å være spesielt utfordrende for minoritetsspråklige barn (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

På tross av at de fleste utenlandsadopterte barn tilegner seg sitt andre førstespråk relativt uanstrengt, skal man merke seg at det er større variasjonsbredde i språkutviklingen til denne gruppen barn enn hva man finner i vanlig språkutvikling, noe som blant annet knyttes til at barna erfarer en brå endring i språk og kultur (Hwa-Froelich & Matsou, 2010). At mange barn kan ha levd

under ugunstige forhold før adopsjonen, særlig knyttet til kvalitet på og lengde av eventuelle institusjonsopphold, kan bidra til at gruppen utenlandsadopterte barn er i risikozonen for en forsinket språkutvikling (Hough & Kaczmarek, 2011; Tirella, Chan & Miller, 2006).

Resultatene fra studier av utenlandsadopterte barns språkutvikling er ikke entydige. På den ene siden viser flere av dem at adopterte barn har en rask språkutvikling, noe som tyder på at de ganske raskt 'tar igjen' sine ikke-adopterte jevnaldrende. Noen av barna, og særlig de som er adopterte fra Sør-Korea og Kina, kan til og med ha bedre språkferdighet enn ikke-adopterte jevnaldrende (Scott m.fl., 2008; Dalen & Rygvold, 2006; Pollock, 2005; Roberts m.fl., 2005; Tan & Yang, 2005; Glennen & Masters, 2002). På den andre siden er det også flere forskningsrapporter som konkluderer med at det er forsinkelser i de utenlandsadopterte barnas andre førstespråksutvikling. Slike tilsynelatende motstridende resultater kan henge sammen med metodiske forskjeller mellom studiene, fra at data er samlet gjennom foreldre og/eller lærerrapportering til at barnas språk er blitt kartlagt ved hjelp av standardiserte tester. Varierende resultater fra ulike studier kan, ifølge Roberts og Scott (2009), også knyttes til adopsjonsalder og adopsjonsland, selv om andre studier tyder på at for eksempel adopsjonsalder ikke har en entydig innvirkning på språklig utvikling og mestring (Dalen & Rygvold 1999). I tillegg vil preadopsjonsforholdene i stor grad kunne påvirke utviklingen, også språklig (Beckett m.fl., 2006). En metastudie som omfatter resultatene fra 22 studier av adopterte barns språkutvikling og -mestring, konkluderer da også med at det er stor spredning i forskningsresultatene, og at utenlandsadopterte barn har 'higher likelihood for language difficulties when compared with their non-adopted peers' (Scott m.fl., 2011, s 1164). På tross av dette tyder imidlertid forskningsresultatene samlet sett på at de fleste utenlandsadopterte barn har en positiv, ukomplisert andre førstespråksutvikling.

Minoritetsspråklige barn ser ut til å streve med utviklingen av språkforståelsesferdigheter på opplæringspråket (August et al., 2005) og det er usikkert hvorvidt de klarer å minke avstanden til sine enspråklige jevnaldrende (Karlsen, Lyster & Lervåg, 2016). Utenlandsadopterte barn ser derimot ut til å klare seg bra i førskolealder, men det er et spørsmål om språkferdighetene

deres er robuste nok i møtet med akademisk språk og skriftspråk til å honorere krav som stilles til mestring av akademisk språk og leseferdighet (Delcencerie, 2016; Rygvold, 2012).

Leseferdigheter hos minoritetsspråklige og utenlandsadopterte barn

Gough og Tunmer presenterte i 1986 en enkel modell for lesing (*the simple view of reading*), der leseforståelse beskrives som resultatet av avkodning multiplisert med språkforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Som det fremkommer av modellen er både avkodingsferdigheter og språkforståelse nødvendige forutsetninger for å forstå skriftlig tekst. Hvor mye av variasjonen i leseforståelse de to komponentene i denne enkle modellen predikerer, varierer blant annet avhengig av alder. Hos yngre lesere, der de mer tekniske leseferdighetene varierer mer, predikerer avkodingsferdighetene en betydelig del av variasjonen i leseforståelse. Språkforståelse er imidlertid den komponenten som forklarer mest av variasjonen hos eldre lesere (Garcia & Cain, 2014).

Både minoritetsspråklige (Droop & Verhoeven, 2003; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014) og utenlandsadopterte barn (Rygvold & Theie, 2016) ser ut til å ha en styrke når det gjelder utvikling av avkodingsferdigheter på opplæringspråket, og presterer på linje med enspråklige barn på oppgaver som måler avkodingsferdigheter etter 1-2 år med leseopplæring. På tross av gode avkodingsferdigheter, sliter imidlertid mange med å forstå hva de leser. En meta-analyse som undersøkte leseforståelse, avkodingsrelaterte ferdigheter og språkforståelse på opplæringspråket hos én- og flerspråklige elever bekreftet at avkodingsferdigheter representerer en styrke hos flerspråklige barn. Forskjellen mellom gruppene var moderate for leseforståelse og store for talespråkforståelse, men det var stor variasjon mellom studiene (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). I en undersøkelse som fulgte et utvalg med barn som hadde norsk som førstespråk og et utvalg som hadde norsk som andrespråk fra andre til fjerde klasse fant Lervåg og Aukrust (2010) at forskjellene i leseforståelse i fjerdeklasse kunne spores tilbake til forskjellene i ordforrådsferdigheter i andrekasse.

I alle gruppene, enspråklige norske barn, utenlandsadopterte barn (Rygvold & Theie, 2016) og minoritetsspråklige barn (Karlsen, 2014) kan leseforståelsesferdighetene

delvis knyttes til ordforrådsferdigheter og delvis til lese-
nøyaktighet, det vil si avkodingsferdigheter. Det ser imidlertid ikke ut til å være noen tidligere studier som har sammenlignet leseforståelsen til enspråklige, minoritetsspråklige og utenlandsadopterte andreklassinger med norsk som opplæringspråk. Dette er grupper med ulike betingelser for språk- og leseutvikling. Vi ønsker derfor å besvare følgende forskningsspørsmål:

1. *I hvilken grad er det likheter eller forskjeller i ordforrådet, avkodingsferdighetene og leseforståelsen til minoritetsspråklige, utenlandsadopterte og norskfødte, enspråklige elever i andrekasse?*
2. *Hvordan kan de to komponentene avkodning og ordforråd predikere variasjon i leseforståelse i de tre gruppene?*

Metode

I det følgende vil vi beskrive de ulike utvalgene i denne studien, fremgangsmåte for innsamling av data og hvilke kartleggingsverktøy vi har benyttet.

Utvalget

Til sammen 163 andreklassinger deltok i studien: 55 minoritetsspråklige barn, 37 utenlandsadopterte barn og 71 enspråklige barn med norsk som førstespråk. De var mellom 85 og 96 måneder da de ble testet (se tabell 1).

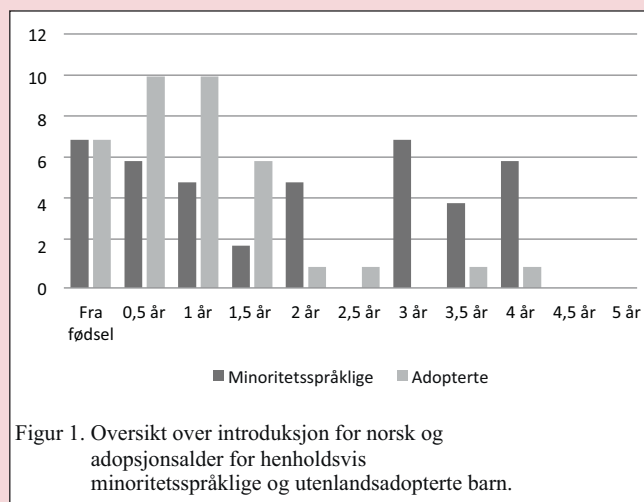
Kjønnsfordelingen i de ulike utvalgene var 30 gutter og 25 jenter i utvalget med minoritetsspråklige barn, 10 gutter og 27 jenter i utvalget med utenlandsadopterte barn, og i gruppen med enspråklige norske barn var det 22 gutter og 49 jenter. Forholdet mellom gutter og jenter i adopsjonsutvalget overensstemmer med kjønnsfordelingen blant utenlandsadopterte de årene barna ble adoptert. Gruppen norskfødte, enspråklige barn har tilsvarende skjev kjønnsfordeling da de er rekruttert som kontrollbarn for den utenlandsadopterte gruppen.

Utvalget med minoritetsspråklige barn hadde foreldre med urdu og/eller panjabi som førstespråk. Alle, utenom to barn, var født i Norge, og alle hadde gått i norsk barnehage i minimum ett år før skolestart. Gjennomsnittlig hadde foreldrene bodd i Norge i omtrent 20 år (med SD på ca 10 år). De fleste norsk-pakistanere kommer fra Punjab-området i Pakistan, men både urdu og panjabi benyttes i norsk-pakistanske familier, i tillegg til norsk (Karlsen & Lykkenborg, 2012).

Utvalget representerer en av de eldste innvandringsgruppene i Norge (SSB, 2011), og var den 3. største språklige minoritetsgruppen i 2014 (Øzerk, 2016). Det siste året barna gikk i barnehagen ble foreldrene spurt om hvor gamle barna var da de ble introdusert for norsk. De fikk 11 alternativer: fra 0 år, 6 måneder med halvårsintervaller opptil 5 år. Gjennomsnittsalderen for når barna ble introdusert for norsk første gang var litt over 3 år ($SD = 2.9$). Figur 1 gir en oversikt over introduksjon for norsk og adopsjonsalder.

Utvalget med utenlandsadopterte barn ble adopterte til Norge i perioden 2001-2003. Barna er adoptert fra syv forskjellige land (Kina, Colombia, Sør-Korea, Etiopia, Peru, Nepal og Polen), med en majoritet fra Kina (60 %). Adopsjonsalderen er fra tre måneder til fire år ($M = 14.6$ måneder $SD = 10.0$) og representerer tidspunktet for introduksjon til norsk, som det fremkommer av Figur 1. 53 % ($n = 20$) er adoptert da de var mellom 3 og 14 måneder, og 47 % ($n = 18$) har en adopsjonsalder mellom 15 og 48 måneder.

Kontrollgruppen består av enspråklige norske barn, der det ikke var rapportert om språkvansker, hørselshemming eller andre kjente forhold som kunne påvirke språkferdighetene.



Fremgangsmåte

Både de minoritetsspråklige og de enspråklige barna ble rekruttert gjennom barnehagen. Foresatte fikk et skriv med informasjon om prosjektet og mulighet til å gi skriftlig samtykke til deltakelse. I det minoritetsspråklige

utvalget ble informasjonsskrivet gitt både på urdu og norsk. De utenlandsadopterte barna ble rekruttert gjennom én av de tre norske adopsjonsforeningene, og gjennom direkte kontakt med foreldrene til en gruppe barn som ble adoptert fra Kina. Den enspråklige kontrollgruppen ble kontaktet gjennom de adopterte barnas barnehage da de var fire år, mens de minoritetsspråklige barna ble rekruttert da de var fem år.

Barnas språk- og leseferdigheter ble kartlagt individuelt av forfatterne eller masterstudenter som hadde fått grundig opplæring i testbatteriet.

Instrumenter

Barnas språkferdigheter ble kartlagt med ordforklaringsoppgaven fra WISC-III (Wechsler, 1991), som ofte blir brukt for å få et mål på barns ordforråd. Her blir barnet bedt om å forklare hva ulike ord er (hund, sykkel, brev), og får 0, 1 eller 2 poeng avhengig av forklaringens kvalitet.

Avkodingsferdighetene ble kartlagt ved hjelp av *the Test of Word Reading Efficacy* – TOWRE (Torgersen, Wagner, & Rashotte, 1999). Her blir barnet bedt om å lese to lister med ord og to lister med nonord (tøyseord/ord uten betydning). De får 45 sekunder til å lese så mange ord som de rekker på hver liste.

Videre benyttet vi *the Neale Analysis of Reading Ability* - NARA II (Neale, 1997) for å kartlegge leseforståelse, i tillegg til hastighet og nøyaktighet. Testen består av seks historier med økende vanskegrad, som barna blir bedt om å lese høyt. Etter endt lesing får de spørsmål om innholdet i teksten. Svarene danner utgangspunktet for leseforståelsesskåren. Antall lesefeil danner nøyaktighetsskårene, og tiden som elevene bruker for å lese tekstene danner hastighetsskåren. Testen blir avsluttet ved 'for mange' avkodingsfeil eller feil svar på alle spørsmålene tilknyttet en historie.

Resultater

Som det fremkommer av Tabell 1 er det noe variasjon i resultatene på språk- og lesetestene i de tre utvalgene. Når det gjelder ordforråd, ser det ut til at de minoritetsspråklige skårer noe lavere enn de andre to gruppene. For å beregne hvor stor denne forskjellen var brukte vi Cohens d . Cohens d er en effektstørrelse som sier noe

om den standardiserte forskjellen mellom to gjennomsnitt. Når vi undersøkte hvor stor forskjellen mellom gruppene ordforråd var, bekreftet det inntrykket fra de deskriptive dataene: Det var store forskjeller mellom det minoritetsspråklige utvalget og begge de andre to gruppene ($d = 1.24$ for utvalget med de adopterte barna, og $d = 1.36$ for kontrollgruppen), mens forskjellen mellom det utenlandsadopterte utvalget og kontrollgruppen var liten ($d = 0.18$). Resultatene fra avkodningstestene gir et annet inntrykk hvor resultatene er jevnere på tvers av de tre gruppene. Dette gjenspeiles også i effektstørrelsene som alle er under $d = .02$. Det er imidlertid interessant at på de fonologiske avkodingsoppgavene, det vil si de oppgavene som består av nonord/tulleord, så presterer både de minoritetsspråklige og de utenlandsadopterte noe bedre enn kontrollgruppen. På resultatene fra leseforståelsestesten ser vi et mønster som ligner det fra ordforrådsoppgavene, hvor de minoritetsspråklige skårer lavere enn de to andre gruppene. Effektmålet viste store forskjeller mellom de minoritetsspråklige og de utenlandsadopterte ($d = 0.89$) og kontrollgruppen ($d = 1.20$). Mellom de utenlandsadopterte og kontrollgruppen var forskjellen moderat ($d = 0.43$).

Korrelasjonene mellom de ulike variablene presenteres i Tabell 2 (minoritetsspråklige), Tabell 3 (utenlandsadopterte) og Tabell 4 (kontrollgruppen), og viser generelt sett det samme mønsteret: I alle utvalgene er det sterke korrelasjoner mellom TOWRE avkoding og NARA nøyaktighet (minoritetsspråklige: $r = .807^{**}$,

utenlandsadopterte: $r = .835^{**}$ og kontrollgruppen: $r = .871^{**}$), noe som kan ses som naturlig da de to testene er ment å måle den samme ferdigheten (avkoding). Sterke korrelasjoner er det også mellom TOWRE og NARA hastighet (verdier mellom $r = 745^{**}$ og $r = .874^{**}$). Mellom avkodingsmålene (TOWRE og NARA nøyaktighet) og leseforståelse er det moderate til sterke korrelasjoner ($r = .554^{**}$ - $r = .774^{**}$). Korrelasjonene er noe lavere for TOWRE enn for NARA nøyaktighet, og de er sterkest i kontrollgruppen og svakest i gruppen med minoritetsspråklige barn. Når det gjelder sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse ser vi noe variasjon mellom de ulike utvalgene: Korrelasjonen er svak i utvalget med utenlandsadopterte barn ($r = .101$) og i utvalget med minoritetsspråklige barn ($r = .312^{*}$) og moderat i kontrollutvalget ($r = .535^{**}$).

For å undersøke i hvilken grad ordforråd og avkodingsferdigheter kunne forklare variasjon i leseforståelsesferdighetene til minoritetsspråklige, utenlandsadopterte og enspråklige norske barn gjorde vi tre regresjonsanalyser (én for hvert utvalg). Som illustrert i Tabell 5 finner vi også her det samme mønsteret i de tre gruppene, men med noen variasjoner. Først ser vi at både ordforråd og avkodingsferdigheter forklarer signifikant variasjon i leseforståelsen hos de tre gruppene med andreklassinger. Videre ser vi at avkodingsferdighetene har større beta-verdier enn ordforråd i alle gruppene, noe som indikerer at avkoding predikerer en større del av variasjonen i leseforståelse enn det ordforrådet gjør på dette tidspunktet.

Tabell 1. Gjennomsnitt, standardavvik, samt minimums- og maksimumsskårer på språk- og lesetestene fra utvalgene med minoritetsspråklige, utenlandsadopterte og kontrollgruppen med enspråklige barn.

	Minoritetsspråklige N = 55		Utenlandsadopterte N=37		Kontroller N = 71	
	M (SD)	Min-maks	M (SD)	Min-maks	M (SD)	Min-maks
Alder	90,94 (3,12)	85-96	91,78 (4,06)	85-96	91,23 (3,47)	86-98
WISC ordforråd	13,58 (3,50)	1-20	17,73 (3,06)	12-26	18,30 (3,13)	12-26
TOWRE ortografisk	66,87 (26,16)	9-122	73,22 (31,14)	24-131	72,14 (27,82)	22-125
TOWRE fonologisk	40,02 (15,47)	12-78	41,27 (18,68)	18-81	38,87 (16,65)	14-72
TOWRE total	106,89 (40,49)	23-187	114,49 (47,81)	46-212	111,1 (41,15)	41-196
NARA nøyaktighet	32,07 (19,19)	0-87	32,68 (18,54)	3-82	33,51 (16,61)	3-83
NARA forståelse	7,51 (4,35)	1-18	11,22 (3,96)	2-20	13,15 (4,99)	6-31
NARA hastighet	33,52 (15,32)	8-74	45,05 (21,86)	13-96	41,68 (19,94)	10-84

Tabell 2. Korrelasjoner mellom kjønn, alder, språk- og leseferdigheter for utvalget med minoritetsspråklige barn

	Kjønn	Alder	WISC	TOWRE	NARA nøyaktighet	NARA hastighet	NARA forståelse
Kjønn	1						
Alder	.120	1					
WISC ordforråd	.070	-.203	1				
TOWRE avkoding	-.115	.286*	-.009	1			
NARA nøyaktighet	-.006	.253	.079	.807**	1		
NARA nøyaktighet	-.121	.248	-.100	.874**	.529**	1	
NARA forståelse	.107	.245	.312*	.554**	.636**	.476**	1

Tabell 3. Korrelasjoner mellom kjønn, alder, språk- og leseferdigheter for utvalget med utenlandsadopterte barn

	Kjønn	Alder	WISC	TOWRE	NARA nøyaktighet	NARA hastighet	NARA forståelse
Kjønn	1						
Alder	.078	1					
WISC ordforråd	-.066	-.108	1				
TOWRE avkoding	-.339*	-.268	-.342*	1			
NARA nøyaktighet	-.335*	-.428**	-.136	.835**	1		
NARA nøyaktighet	-.196	-.044	-.411*	.822**	.537**	1	
NARA forståelse	-.220	-.418*	.101	.595**	.699**	.426**	1

Tabell 4. Korrelasjoner mellom kjønn, alder, språk- og leseferdigheter for kontrollgruppen

	Kjønn	Alder	WISC	TOWRE	NARA nøyaktighet	NARA hastighet	NARA forståelse
Kjønn	1						
Alder	.009	1					
WISC ordforråd	.191	-.083	1				
TOWRE avkoding	-.013	-.080	-.226	1			
NARA nøyaktighet	-.174	-.027	-.303*	.817**	1		
NARA nøyaktighet	-.085	-.158	-.136	.745**	.605**	1	
NARA forståelse	-.046	-.022	.509**	.682**	.774**	.543**	1

Tabell 5. Regresjonsanalyse for prediksjon av ordforråd og avkodning på leseforståelse i 2. klasse for de tre utvalgene (minoritetsspråklige, utenlandsadopterte og kontrollgruppen)

Minoritetsspråklige			Utenlandsadopterte		Kontrollgruppe	
	β	sig	β	sig	β	sig
WISC ordforråd	.317	.004	.345	.015	.374	.000
TOWRE avkodning	.557	.000	.713	.000	.598	.000
R ² for minoritetsspråklige = ,407, R ² for internasjonalt adopterte = ,459, R ² for kontrollgruppen = ,598						

Det er også litt ulikt hvor stor del av variasjonen i leseforståelse som predikeres av de to uavhengige variablene: i kontrollgruppen predikeres 60 % av variasjonen, mens den forklarer noe mindre i gruppen med utenlandsadopterte (46 %) og minoritetsspråklige barn (41 %).

Diskusjon

I denne studien har vi undersøkt likheter og forskjeller i ordforråd, avkodingsferdigheter og leseforståelse mellom minoritetsspråklige, utenlandsadopterte og norskfødte enspråklige barn i andreklasse, samt hvordan avkodning og ordforråd predikerer leseforståelse for de tre gruppene. Det viser seg å være små forskjeller i avkodingsferdighetene mellom gruppene. De utenlandsadopterte elevene og elevene i kontrollgruppen skiller seg lite fra hverandre i språkforståelse målt med WISC-III (Wechsler, 1991), men det er store forskjeller i skårene til de minoritetsspråklige elevene og elevene i de to andre gruppene. Kontrollgruppen skårer best på leseforståelse, etterfulgt av de utenlandsadopterte og de minoritetsspråklige.

At minoritetsspråklige barn skårer lavere på tester som måler andrespråksordforråd er i samsvar med tidligere forskning (se bl.a. August et al., 2010; Bakken, 2003; Droop & Verhoeven, 2003; Karlsen, et al., 2016). Både de minoritetsspråklige og de utenlandsadopterte har blitt mindre eksponert for norsk enn kontrollgruppen. På tross av forskjeller i grad av eksponering skiller skårene til de minoritetsspråklige seg fra skårene til de to andre gruppene. Det indikerer at de utenlandsadopterte elevene har tatt igjen kontrollgruppen når det gjelder språkforståelse (Dalcenserie, 2016; Glennen, 2007; Scott m. fl., 2008; Rygvold, 2012). I motsetning til de minoritetsspråklige elevene som eksponeres for to språk, blir de

utenlandsadopterte etter adopsjon eksponert for bare ett språk (norsk) på linje med kontrollgruppen, noe som kanskje kan bidra til å forklare forskjellen mellom de adopterte og minoritetsspråklige. I tillegg er adoptivforeldrene i denne studien enspråklig norske. Det bidrar til en mer omfattende eksponering for norsk enn mange av de minoritetsspråklige elevene som kommer fra en bakgrunn der foreldrene ikke har de samme mulighetene til å stimulere opplæringspråket.

I tråd med tidligere forskning (Droop & Verhoeven, 2003; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Rygvold & Theie, 2016) ser avkodingsferdigheter ut til å være en styrke for både de utenlandsadopterte og de minoritetsspråklige elevene. Avkodning er da også den ferdigheten hvor de tre gruppene skårer jevnest. Selv om forskjellene ikke er signifikante, skårer de utenlandsadopterte høyest på de fonologiske avkodingsmålene, etterfulgt av de minoritetsspråklige. Kontrollgruppen skårer imidlertid bedre enn de to andre gruppene på de ortografiske avkodingsoppgavene (TOWRE) og NARA nøyaktighet, noe som kan henge sammen med at det er forskjell på å lese meningsbærende ord (TOWRE ortografisk) og ord i kontekst (NARA) enn isolert (TOWRE fonologisk). I de to første oppgavene kan man bruke ordets mening og ord i kontekst som støtte for å forstå, mens det tredje er et renere avkodingsmål. Dette kan indikere at kontrollgruppen har bedre forutsetninger for å utnytte ordkunnskap og kontekst i sin leseforståelse, noe som også går frem av korrelasjonsanalysen (Tabell 4) hvor sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse er betydelig sterkere enn i de andre gruppene.

Vi har gjort simultane regresjonsanalyser der vi har lagt inn de to uavhengige variablene (avkodning og ordforråd)

samtidig, for å se hvor mye av variasjonen i leseforståelse disse til sammen predikerer. Analysene viser at avkoding og ordforråd forklarer en vesentlig del av variasjonen i leseforståelse i alle gruppene. Hvor stor del som blir forklart, varierer imidlertid noe (41 % hos de minoritetsspråklige, 46 % hos de utenlandsadopterte og 60 % hos kontrollgruppen). Det er avkoding som predikerer største del av variasjonen mellom gruppene. Med andre ord ser elevenes leseforståelse på dette klassetrinnet ut til i stor grad å være avhengig av avkodingsferdigheter, noe som er i tråd med annen forskning som også viser at avkoding gir et stort bidrag til leseforståelsen hos yngre lesere (Garcia & Cain, 2014; Gough & Tunmer, 1986)

Selv om avkoding forklarer mest av variasjonen i leseforståelse, kan vi ikke se bort fra at vår operasjonalisering av språkforståelse kan ha virket inn på resultatet. Vi har brukt 'the simple view of reading' (Gough & Tunmer, 1986) som teoretisk grunnlag for regresjonsanalysen. I modellen representerer lytteforståelse forståelseskomponenten, mens vi har benyttet ordforståelse fra WISC III som mål på språkforståelse. Ordforrådstesten har en rask progresjon som krever forståelse for ord som presenteres dekontekstualisert. Kun de syv første ordene er substantiver som viser til konkrete objekter (sykkel, tyv, klokke) og de resterende er mer akademiske ord (modig, erstatte). En ordforrådstest måler kanskje ikke elevenes reelle forståelseskompetanse fordi det er ganske smalt i forhold til generell lytteforståelse. I tillegg er standardiseringen av testen gjort med enspråklige norskfødte barn, noe som gjør at vi må tolke resultatene av testen med varsomhet for både minoritetsspråklige og utenlandsadopterte barn.

Andre begrensninger i studien er at gruppene har skjev kjønnsfordeling, og vi kan ikke utelukke at det kan være ulikt tempo i gutters og jenters språkutvikling. Videre bør tolkningen av resultatene ta hensyn til at utvalgene har ulik størrelse. Det er spesielt få informanter i gruppen med utenlandsadopterte elever.

At det er relativt få elever også i de andre to utvalgene, gir mindre statistisk styrke, og øker risikoen for at reelle sammenhenger mellom variablene ikke kommer frem i analysene. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene er det viktig å være bevisst at dette er en heterogen gruppe med hensyn til språkferdigheter (Bakken, 2003; Scheele et al., 2010), som gjør at vi ikke uten videre kan generalisere resultatene til andre minoritetsspråklige elever. Vi vet lite om elevenes tidligere erfaringer, spesielt de utenlandsadopterte elevene kan ha opplevelser og erfaringer før adopsjonen som kan påvirke utviklingen (se Beckett et al., 2006; Hough & Kaczmarek, 2011; Hwa-Froelich & Matsou, 2010; Tirella, Chan & Miller, 2006). Det gjør det vanskelig å generalisere til både gruppen minoritetsspråklige og utenlandsadopterte elever.

Oppsummering

Generelt har alle elevene i denne studien gode avkodingsferdigheter, men varierer i språk- og leseforståelse. Kontroll elevene skårer best på leseforståelse, de utenlandsadopterte elevene noe dårligere, og de minoritetsspråklige elevene har den tydelig svakeste leseforståelsen og er i risikozonen for å streve med lesing. Selv om de adopterte elevene har klart bedre leseforståelse enn de minoritetsspråklige, er den signifikant dårligere enn de norskfødte kontrollenes, og man bør være oppmerksom på at også de kan ha risiko for vansker med språk- og lesing (Hough & Kaczmarek, 2011; Tirella et al., 2006; Rygvold, 2012; Scott m.fl., 2011).

Elevene i denne studien går bare i andreklasser hvor avkoding fortsatt har stort fokus. Imidlertid bør lærere på dette trinnet også vektlegge språkforståelse, kanskje i særlig grad for de minoritetsspråklige og utenlandsadopterte elevene, slik at avkoding uten forståelse ikke blir en leseatferd som får 'feste' seg.

Referanseliste

- August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50-57.
- Arntzen, R. & Karlsen, J. (under review). Språkbruksmønstre og språkskifte hos minoritetsspråklige barn fra fem- til tolvårsalder
- Bakken, A (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Beckett, C., Maughan, B., Rutter, M., Castle, J., Colvert, E., Groothues, C., Kreppner, J., Stevens, S., O'Connor, T. G., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees study. *Child Development*, 77(3), 696-711.
- Colledge, E. Bishop, D.V.M., Koeppen-Schomerus, G, Price, T.S., Happé, F.G.E., Eley, T. C., Dale, P.S. & Plomin, R. (2002). The structure of language abilities at 4 years: A twin study. *Developmental Psychology*, 38(5), 749-757.
- Dalen, M. & Rygvold, A.L. (1999). *Hvordan går det på skolen. En analyse av utenlandsadopterte elevers skolefaglige kompetanse*. Oslo, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Dalen, M. & Rygvold, A.L. (2006). Educational achievement in adopted children from China. *Adoption Quarterly*, 9(4), 45-58.
- De Geer, B (1992) *Internationally Adopted Children in Communication. A Developmental study*. Doktoravhandling. Lund University: Department of Linguistics
- Delcenserie, A. (2016). Language, cognitive and academic abilities of school-age internationally-adopted children. I Genesee, F. & Delcenserie, A. (red). *Starting Over – The language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Garcia, J. R. & Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension : A meta-analysis to identify which reader and assessment characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of Educational Research*, 48(1), 74-111.
- Garmann, N.G. & Torkildsen, J. vK. (2016). Barns språkutvikling de tre første årene. I Enger, H-O., Knoph, M.I.N., Kristoffersen, K.E., og Lind, M. *Helt fabelaktig! Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70 årsdagen*. Oslo. Novus forlag.
- Gauthier, K & Genesee, F (2011). Language development in internationally adopted children: A special case of early second language learning. *Child Development*, 82(3), 887-901.
- Gindis, B. (2005). Cognitive, language, and educational issues of children adopted from overseas orphanages. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 4(3), 291-315.
- Glennen, S. (2007). Predicting language outcomes for internationally adopted children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 50, 529-548.
- Glennen, S. & Masters, M.G. (2002). Typical and Atypical Language Development in Infants and Toddlers Adopted from Eastern Europe. *American Journal of Speech and Language Therapy*, 11, 417-433.
- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6-10.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo. Cappelen Akademisk forlag.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore. P. H. Brookes.
- Hoff, E. (2006). How social context support and shape language development. *Developmental Review*, 26 (1), 55-88.
- Hoff, E. (2014). *Language development*. 5th ed. Wadsworth Cengage Learning. US.
- Holmen, A. & Jørgensen, J. N. (1994). Forældreholdninger til skole og sprogbrug. I *Sprogbruk blandt invandrere i Norden*. Bind II. (red). Boyd, S., Holmen, A. & Jørgensen J. N. København-erstudier I tosprogethed bind 23. Danmarks Lærerhøjskole.
- Hough, S. D., & Kaczmarek, L. (2011). Language and reading outcomes in young children adopted from Eastern European orphanages. *Journal of Early Intervention*, 33(1), 51-74.
- Hwa-Froelich, D.A. & Matsuo, H. (2010). Communication Development and Differences in Children Adopted From China an Eastern Europe. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 349-366.
- Karlsen, J. & Lykkenborg, M. (2012). Språkbruksmønstre i norsk-pakistanske familier. *Nordand- Nordisk tidsskrift for andreskriftsforskning*, 7(1), 53-83.
- Karlsen, J. (2014). *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Faktorer som støtter språk og lesing på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål: en longitudinell oppfølging fra barnehage til andre klasse*. Doktorgradsavhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Karlsen, J., Lyster, S-A. H. & Lervåg, A. (2016). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 children in the Kindergarten-School Transition. *Journal of Child Development*. First view.
- 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 Child Psychology and Psychiatry*, 51(5).
- Mancilla-Martinez, J. & Kieffer, M. J. (2010). Language minority learners' home language use is dynamic. *Educational Researcher*, 39(7), 545-546.

- Mancilla-Martinez, J. & Lesaux, N. K. (2011). Early home language use and later vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 103(39), 535-546.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners. *Psychological Bulletin*, 10(2), 409-433.
- Neale, M. D. (1997). *The Neale analyses of reading ability* (Vol. revised):Windsor: NFER-Nelson
- Pierce, L.J., Genesee, F. & Klein, D. (2016). Language loss or retention in internationally adopted children, I Genesee, F. and Delcenserie, A. (red). *Starting over – The Language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam. Philadelphia. John Benjamins Publishing Company
- Pollock, K. E. (2005). Early Language Growth in Children Adopted from China: Preliminary Normative Data. *Seminars in Speech and Language*, 26 (1), 22-32.
- Roberts, J.A., Pollock, K.E., Krakow, R., Price, J., Fulmer, K.C., & Wang, P. (2005). Language Development in Preschool-Age Children Adopted from China. *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 48, 93-107.
- Roberts, J. A. & Scott, K. A. (2009). Interpreting assessment data of internationally adopted children. clinical application of research evidence. *Topics of Language Disorders*. 29(1), 82-99
- Rygvoold, A-L. (2012). Språkmestring hos utenlandsadopterte 2. klassinger. I: *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 58 (4), 7-16
- Rygvoold, A-L. & Theie (2016). Internationally Adopted Children's Reading Comprehension in Second Grade. *Adoption Quarterly* 19(2), 166-187
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency, *Applied Psycholinguistics*, 31, 117-140.
- Scott, K.A., Roberts, J.A. & Krakow, R. (2008). Oral and Written Language Development of Children Adopted From China. In *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 150-160.
- Scott, K. A., Roberts, J. A., & Glennen, S. (2011). How well do children who are internationally adopted acquire language? A meta-analysis. *J Speech Lang Hear Res*, 54(4), 1153-1169. doi:10.1044/1092-4388(2010/10-0075).
- Scott, K. A. & Roberts, J. A. (2016). Language development during the preschool years. I Genesee, F. & Delcenserie, A. (red). *Starting Over – The language Development in Internationally-Adopted Children*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- SSB. Statistisk sentralbyrå. (2011). De 15 største innvandergruppene i Norge. 1. januar 2011. Absolutte tall. *Innvandring og innvandrere*. Oslo.
- SSB. Statistisk sentralbyrå. (2016). *Adopterte 6. januar 2017*. <http://www.ssb.no/274588/adopterte-sa-76>
- SSB. Statistisk sentral byrå (2017a). *Barnehager, 2016, endelige tall*. Publisert: 21. Mars 2017. Oppdatert: 24. April 2017. <https://www.ssb.no/barnehager/>
- SSB. Statistisk sentralbyrå. (2017b). *Innvandrere og norskfødte med innvanderforeldre, 1. januar 2016*. Publisert: 2. mars 2017. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar>
- Tan, T. X. & Yang, Y. (2005). Language development of Chinese adoptees 18–35 months old In *Early Childhood Research Quarterly*, 20,(1), 57-68.
- Tirella, L. G., Chan, W., & Miller, L. C. (2006). Educational outcomes of children adopted from Eastern Europe, now ages 8-12. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(24), 245-254.
- Torgersen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C.A. (1999). Test of word reading efficacy (TOWRE). Fort Worth, TX:AGSVentureyra, V.A.G., Pallier, C. & Yoo, H-Y. (2004). The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics*, 17(1), 79-91.
- Wechsler, D. (1991). *The Wechsler intelligence scale for children* (3rd ed.) New York. Psychological Corp.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo

Dagskurs med Barry Guitar



Oslo Logopedlag samarbeidet med Norsk interesseforening for stamming og løpsk tale (NIFS) om å bringe den amerikanske professoren til Norge. Barry Guitar er professor ved Universitetet i Vermont og har utgitt flere bøker og kapitler innenfor stammefeltet.

I Norge er hans betraktninger rundt stammebehandling en viktig del av vårt logopediske virke.

NIFS arrangerte helgen 1.–3. september «Nordisk». Her samles interesseorganisasjonene i Norden til foredrag og sosial hygge. Guitar holdt her et foredrag om hvordan personer som stammer selv kan jobbe med stammingen sin. Mye av dette handlet om å være åpen. Det ble flere gode samtaler i salen. Det var stor overensstemmelse om at taleteknikker ikke er førsteprioritet når det kommer til stammebehandling. Helgen ble avsluttet med utflukt med Skibladner, verdens eldste hjuldamper i drift.

Den påfølgende mandagen arrangerte Oslo Logopedlag dagskurs med Guitar. Temaet var Guitars tilnærming til stammebehandling. I flere sammenhenger uttrykte han at den kommende femte utgave av boken «Stuttering – An Integrated Approach to Its Nature and Treatment» kommer til å inneholde store endringer.

Det kommer til å bli mer fokus på arbeid med følelser og holdninger enn i de tidligere utgavene. Dette var også tydelig i selve foredraget. Kvelden ble avsluttet med en middag på Ekebergrestauranten der tillitsvalgte i NLL sentralt og i lokallag, samt personer fra Universitetet i Oslo og Statped sørøst deltok.

Vi i Oslo Logopedlag er stolte over å ha fått en så flott ressursperson til Norge. Det var også god øving for oss ettersom vi skal arrangere Landsmøte i 2018!

*Tommy Olsen
Leder, Oslo Logopedlag*

VitalStim® Pluss

ALTIUS GRUPPEN

Dysfagi ?



VitalStim® gjør svelgetreningen mer effektiv



Ny og oppgradert VitalStim-enhet nå på lager !



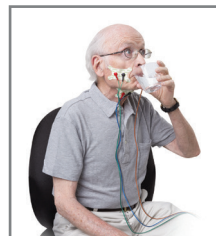
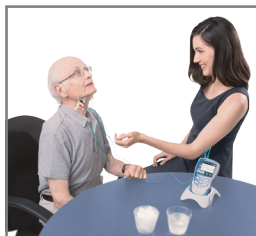
Bluetooth-teknologi

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	

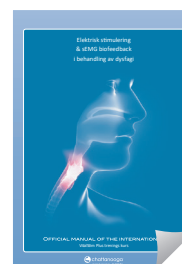


Forskning/studier/litteratur :

<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

DET TRENGS ET LØFT FOR HJERNESYKDOMMENE

7. juni møttes landets ledende helsepolitikere, slagrammede, personer med afasi, pårørende, helsepersonell, forskere og andre til helsepolitisk slagkafe i regi av LHL Hjerneslag og Afasiforbundet.

Vi utfordret politikerne til å svare på hva de og partiene vil gjøre for slagrammede, personer med afasi og pårørende i kommende stortingsperiode.

LHL Hjerneslag og Afasiforbundet hadde på forhånd gjennomgått partiprogrammene og sett på hva de vil gjøre på hjernehelsetområdet. Generalsekretær Tommy Skar innledet med å si at innsatsen på hjernehelsetområdet må økes. – Det er mye bra som gjøres, men partiprogrammene tar ikke på alvor alle utfordringene som slag og afasi fører til. Rollen som pårørende er svært tøff og ikke minst har unge slagrammede ekstra utfordringer som er knyttet til arbeidsliv og familieliv.

Økt satsing på hjernesykdommer

Politikerne tok opp både forebygging, akuttmedisin og rehabilitering i innleggene sine. Vi ser eksempler på at ambulansetjenesten bygges ned flere steder for å spare penger. Det trengs bedre samordning mellom sykehus og kommuner. Ikke minst er rehabiliteringen for dårlig mange steder i landet. Det må være en selvfølge at hjelpen finnes uavhengig av hvor man bor. Stortingspolitikkerne var enig i at utfordringene rundt hjernesykdommer er mange, og støttet utarbeidelsen av en nasjonal hjernestrategi som statsministeren har annonsert. Det jobbes også med pakkeforløp for hjerneslag og man er i gang med en opptrappingsplan for rehabilitering, som riktignok må styrkes og følges opp med penger.

– Vi må få til et løft for hjernesykdommene, slik vi for noen år siden gjorde det for hjerte-kar-sykdommer. Vi klarte det den gang, og det har virket. Nå må vi kunne klare å gjøre det samme for hjernesykdommene og befolkningens hjernehelset, sa stortingsrepresentant Olaug Bollestad.



Lanserte rapport om logopedmangel

Forbundsleder i Afasiforbundet Hogne Jensen holdt også et innlegg om manglende helhetlig rehabilitering av slagpasienter og lanserte samtidig rapporten om logopedsituasjonen i Norge. Han stilte spørsmål om hvordan vi skal hindre at enda flere kommuner bygger ned logopedtjenesten. Mange kommuner mangler både fysioterapeut, ergoterapeut, psykolog og logoped. Skal det bli et godt nok utbygget rehabiliterings-tilbud må det et skikkelig **rehabiliteringsløft** til!

I rapporten går det fram at hele 78 prosent av kommunene som er undersøkt, selv opplever tilbudet som utilstrekkelig for å dekke det eksisterende behovet for språkhjelp til hjernepasienter. Det er et gjennomgående trekk i undersøkelsen at det er store geografiske variasjoner i tilbudene til kommunene, underdimensjonerte tilbud og dårlig oversikt over logopedtjenester fra kommunenes side. Dette blir en viktig sak for Afasiforbundet å jobbe med framover. Møtet var godt besøkt av fagfolk, hjerneslagpasienter, pårørende, organisasjonsmennesker og andre interesserte. Den engasjerte forsamlingen stilte spørsmål og kommenterte stortingspolitikernes innlegg aktivt. Det blir spennende å se hvordan partiene følger opp de neste fire årene.

Tekst og foto: Marianne Brodin

LIDCOMBE-«TOUR» I NORGE

Et nasjonalt løft for tidlig innsats for barn med stamming! I august har 60 logopeder og logoped-studenter gjennomført to dagers workshop i Lidcombeprogrammet, stammebehandling for førskolebarn, i Oslo, Bergen og Trondheim.

Kursholderne Corinne Moffatt-Santos og Rosemarie Hayhow har lang erfaring innen taleflytfeltet i Storbritannia. De er en del av Lidcombe Program Trainers Consortium, som innebærer at de er kvalifiserte til å holde treningskurs, og at de selv har mange timer bak seg i å veilede foreldre gjennom Lidcombeprogrammet. Det er ikke lenger et krav om at man må være sertifisert for å utføre programmet, men deltakelse på workshop kan bidra til at logopeder får en praktisk rettet innføring og dermed føler seg mer trygge i å prøve ut programmet. Workshopene inneholder teoretisk forelesning, observasjon av videoklipp med etterfølgende diskusjon, gruppediskusjon og praktiske aktiviteter.

Kursene ble lagt ut i Statped sin kurskalender på nyåret, og i løpet av kort tid var alle tre kursene fulltegnet. Målgruppen var logopeder som jobber med tidlig stamming i barnehagealder og tidlig skolealder, samt logopedstudenter.

Lidcombeprogrammet er et strukturert behandlingsprogram for barn med stamming opp til seks år. Målet med programmet er at barnet skal bli stamme-fritt. Foreldrene har hovedansvar for å gjennomføre behandlingen, i tett samarbeid med logopeden. Til å begynne med møtes man ukentlig, og foreldrene gjennomfører daglig 10-15 minutters «snakketid» hjemme med barnet mellom timene. Snakketiden skal være gøy for barnet, og foreldrene lærer hvordan de skal legge til rette for at barnet skal ha mest mulig flyt i denne situasjonen. Selve behandlingen går ut på at foreldrene gir verbale tilbakemeldinger på flytende tale og klare stammeøyeblikk. Det teoretiske grunnlaget er behavioristisk og tanken er at man skal rette barnets oppmerksomhet mot, og forsterke, den atferden man ønsker mer av, nemlig flytende tale.

Det skal gis fem ganger så mange tilbakemeldinger på flytende tale som på stamming. Daglige vurderinger av barnets taleflyt er en sentral del av programmet, og utgjør grunnlaget for å evaluere om utviklingen går i ønsket retning eller om det er nødvendig å justere hvordan oppfølgingen gis. Når man har oppnådd tilstrekkelig reduksjon av stamming, vil foreldrene gå over til å gi verbale tilbakemeldinger i naturlige situasjoner og trappe ned på møtene hos logoped samt den strukturerte snakketiden hjemme.

Erfaringer fra Statped sørøst 24.–25. august

Workshopen ble avholdt på Statped sitt hovedkontor på Solli plass. Deltakerne bestod av noen logopedstudenter, i tillegg til både privatpraktiserende og kommunalt forankrede logopeder. Det var god geografisk spredning med logopeder fra Aust- og Vest-Agder, Østfold, Buskerud, Akershus og Oslo. I likhet med deltakerne i vest og midt, ga deltakerne uttrykk for å ha hatt to nyttige og engasjerende dager.

Erfaringer fra Statped vest 28.–29. august

Kurset i Paradis i Bergen hadde stor pågang. Deltakerne kom i hovedsak fra Vestlandet, men det var også deltakere fra andre nordiske land. Det kan synes som om behovet for denne type kurs er stort. Foreldrerholderne Rosemary og Corinne, fremstod som profesjonelle og erfarne formidlere. De var tydelige og troverdige i sin formidling av programmet, samt grundige i hvordan man skulle utøve metoden i praksis. Dette ble synliggjort konkret gjennom videosnutter. Deltakerne var svært engasjerte og aktive i diskusjoner, både i plenum og i gruppene. Det ble stilt konstruktive og gode spørsmål til teorien bak programmet, samt gjennomføringen av metoden. Eksempler på spørsmål fra deltakergruppen var:



Materiell.



Ann-Helen og Ragnhild.



Corinne og Rosemarie.

- Kan Lidcombeprogrammet kombineres med andre metoder, som for eksempel PCI?
- Kan man bruke programmet på eldre barn og unge, og hvordan er resultatene her?
- Kan programmet brukes på barn som har andre vansker i tillegg til stamming, som for eksempel autisme?
- Hvilke erfaringer finnes med tanke på bruk av Lidcombe og flerspråklige barn og deres foreldre?

Oppsummert opplevde Ragnhild Rekve Heitmann og Ann-Helen Seglem Gabrielsen i Statped vest dagene som svært innholdsrike og nyttige for deltakerne. Mange deltakere formidlet at de ble motivert til å prøve ut metoden i sin egen logopediske hverdag.

Erfaringer fra Statped midt 31. august–1. september

Torsdag morgen ble deltakerne møtt av to voksne britiske damer som tok imot gruppen med et smil og en varm kopp te. Tilstede i Trondheim var deltakere fra Askøy i vest, til Narvik i Nord og Stockholm i øst. Corinne og Rosemarie var tydelig på at de ønsket å ha tett dialog med deltakerne underveis. Noen var kanskje

litt spente med tanke på at kurset skulle gjennomføres på engelsk, men Corinne og Rosemarie formidlet på en måte som var lett å forstå og tempoet var behagelig. Deltakerne satte pris på de praktiske øvelsene underveis, og særlig på drøftingene. Gjennom workshop og rollespill fikk deltakerne prøvd ut metoden og de verbale begrepene som føltes mest naturlig å bruke for å kommentere taleflyt. Med mange dialekter tilstede var det stort mangfold i gruppa, så dette ble til en munter drøfting.

Responsen etter kurset var positiv og flere ga uttrykk for at dette var et kompetanseløft. Metoden ble av mange beskrevet som praktisk og gjennomførbar. I tillegg uttrykte flere at det representerer en trygghet å kunne ta i bruk en metode med resultater forankret i forskning.

*Ane Hestmann Melle, Statped sørøst
Karoline Hoff, Statped sørøst
Ragnhild Rekve Heitmann, Statped vest
Ann-Helen Seglem Gabrielsen, Statped vest
Astrid Tine Bjørvik, Statped midt
Hege Anita Dahl, Statped midt*

LOGOPEDNESTOR ANNE-LISE RYGVOLD



Foto: Shane Colvin

Det finnes vel knapt en logoped i Norge som ikke vet hvem Anne-Lise Rygvold er. Rygvold har ledet logopedistudiet i Oslo siden midten av 80-tallet, og hun har hatt utallige verv og posisjoner i diverse logopediske utvalg. Hun har møtt nye studenter med en glødende entusiasme og fagkunnskap som motiverer til å lære, og hennes smittende interesse for språk har vært med på å gjøre faget og studiet til det det er i dag. Anne-Lise Rygvold har gått over i emeritusrekken, og i den anledning ble det 31. mai arrangert et seminar for henne på institutt for spesialpedagogikk, med tema: Fra kartlegging til tiltak.

Første foreleser på seminaret var May-Britt Monsrud. Monsrud jobber i avdeling for språk/tale i Statped sør-øst, og som stipendiat ved ISP, UiO. Hun snakket om den norske oversettelsen av CELF-IV (som skal uttales *SELF*), som hun og Anne-Lise Rygvold jobbet sammen om. Monsrud pekte på utfordringer knyttet til språkvanskediagnosen, som for eksempel hvor «cut off» skal være. Videre beskrev hun utfordringer knyttet til kartlegging av minoritetsspråklige barns språkferdigheter: vi vet at det er en underrepresentasjon av minoritetsspråklige barn som får spesialundervisning før tredje-klasse, mens det etter det er en overrepresentasjon. Kanskje er vi så redde for å feildiagnostisere at vi venter

for lenge med å sette en diagnose?

Monica Knoph, som jobber i afasiteamet i Statped sørøst og på Multiling ved UiO, fortsatte forelesningsrekken med å ta opp utfordringer knyttet til kartlegging av tospråklige med afasi. Knoph fremhevet betydningen av mer kunnskap om afasi og flerspråklighet, og at dette er et området som norske logopeder føler seg ganske usikre på. Også når det gjelder kartlegging av denne gruppen pekte Knoph på utfordringer som vi som logopeder bør være oppmerksomme på, for eksempel er det risikabelt å oversette tester selv, og vi må være nøye dersom vi bruker tolker i kartleggingen og forsikre oss om at de har kunnskap om testing slik at de ikke gir for mye hjelp, endrer instruksjoner e.l. Hun understreket at dette er ekstra viktig om vi bruker familiemedlemmer som tolker, noe vi bør unngå om mulig (og vi bør aldri bruke barn).

Førsteamanuensis Kari-Anne Bottegaard Næss og stipendiat Linn Stokke Guttormsen, begge ved ISP, snakket om stamming hos førskolebarn, om hvordan stammingen påvirker barna, og hvordan man kan behandle stammingen. Det er store forskjeller på hvordan barn reagerer på egen stamming, og forskerne var helt tydelige på at hvis barnet viser negative reaksjoner på egen stamming må vi starte behandling umiddelbart. Stammebehandling deles inn i to hovedkategorier: direkte og indirekte behandling, hvor indirekte behandling vil si at man veileder foreldre og miljøet rundt barnet. Næss og Guttormsen viste til en RCT-studie som hadde sammenlignet de to metodene, der de ikke hadde funnet signifikante forskjeller i effekt.

Solveig Alma-Halaas Lyster er professor emerita ved ISP, UiO og har kjent Anne Lise siden ungdomsårene. Lyster beskrev en studie der hun sammen med kollegaer har funnet at språkferdigheter i førskolealder kan forklare en betydelig del av variasjonen i leseforståelse i niende klasse. Hun fremhevet videre betydningen av morfemkunnskap. Det å jobbe med barns morfologiske kunnskap og bevissthet kan styrke elevers leseforståelsesferdigheter. Lyster forteller at dersom man skal jobbe med dette bør man fokusere på akademiske ord,

sammensatte ord og forstavelser og endelser. Eksempler på hva man kan jobbe med er å bevisstgjøre elever på hvor hovedbetydningen av et ord ligger (musefelle vs. fellemus), eller se på forstavelser som «bi» i biseks og bilateral, eller «u» i uvenn og ulykke.

Charles Hulme holdt et spennende innlegg der han beskrev en rekke studier der han og hans forskerkolleger har undersøkt effekten av intervensjoner hos barn med språklige vansker. De har funnet at intervensjoner som er rettet mot muntlig språk kan bedre både språk- og leseforståelse, også når de ble gjennomført av assistenter eller foreldre.

Anne Lise selv holdt et perspektivrikt innlegg om språkvansker og logopedutdannelsens utvikling. Hun fortalte at Norge var ett av de fem første landene som logopedi på masternivå, og at spesifikke språkvansker (SSV) ble nevnt i studieplanene første gang i 2001 – som en motsetning til generelle språkvansker. Anne-Lise snakket om at SSV var en paraplybetegnelse

som omfatter mange forskjellige vansker, og at diagnosen har strenge eksklusjonskriterier.

Til forskningsformål er det viktig og nødvendig med strikte kriterier, men brukt i praksis vil det kunne være kontroversielt med så strenge kriterier. I 2014 kom SSV-begrepet under lupen, med kritikk blant annet mot den kognitive grensen. Kritikken gikk på at en noe svakere kognisjon er en del av profilen til SSV. Etter omfattende arbeid med betegnelser anbefalte man i engelskspråklige land å bruke «developmental language disorder» (utviklingsmessige språkvansker), med delvis endring av kriteriene, der blant annet noen av eksklusjonskriteriene blir vektlagt i mindre grad.

Anne Lise Rygvold avsluttet med å påpeke at faget skal drives fremover både fra forskning og praksisfeltet.

*Jannicke Karlsen,
Jannicke Vøyne og Julie W. Olsen*



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigheten til den

enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

Logos

Logometrica



UNIVERSITETSFORLAGET

Kolbjørn Slethei, Marit Bollingmo og Olaf Husby

Fonetikk for logopeder og audiopedagoger



«Fonetikk for logopeder og audiopedagoger» er en grunnbok som redegjør for sentrale kunnskapsområder innen fonetikk.

Grunnleggende betingelser for talekommunikasjon, og dermed også hva som trengs for å bøte på dysfunksjonell talekommunikasjon, blir grundig omtalt i boken.

Boken behandler fonetiske fagområder, både det fysiologiske, akustiske og auditive. Forfatterne peker systematisk på hvordan disse fagområdene griper inn i hverandre slik at de danner kommunikasjonskjeder som er gyldige og felles for alle språk, men også hvordan de kan svekkes eller bryte sammen til dysfunksjonell talekommunikasjon.

Boken tar også opp utfordringer i møtet mellom forskjellige språk og dialekter, og mellom aldersgrupper og generasjoner. Målgruppen er primært logopeder og audiopedagoger, både som profesjonsstudenter og som praktikere. En omfattende indeks gjør den egnet som oppslagsverk for målgruppenes profesjoner.

KJØP BOKEN: 439,-

ISBN: 9788215028750

🌐: www.universitetsforlaget.no

@: bestilling@universitetsforlaget.no

☎: 452 27 865

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

CPLOL-møte i wien 20.-21. mai 2017

Signhild Skogdal og Katrine Kvisgaard deltok på vårens CPLOL-møte i Wien. I tillegg til ulike gruppearbeider i «practical»- og «Educational»-komiteene, var det felles innføring i datainnsamlingsmetoden survey, samt en ekstraordinær generalforsamling.

Arbeidsgruppen til Katrine har ansvar for logopediens dag. De følger et årshjul, hvor de enkelte oppgavene blir fordelt utover hele året. Materiellet til 6. mars skal klargjøres i god tid før selve dagen. I etterkant av denne markeringen besvarer alle delegatene en survey som omhandler blant annet hvordan dagen blir markert i det enkelte land. Temaet for 2018 er alternativt supplerende kommunikasjon (ASK). Signhilds arbeidsgruppe fortsatte arbeidet med å definere logopediske kompetanseområder og hvordan man kan påvirke logopedutdanningene til å ta i bruk kompetansebeskrivelsene.

Agendaen for den ekstraordinære generalforsamlingen var omorganisering av CPLOL. Styret har leid inn en konsulent som har gått gjennom hele organisasjonen for å se om den kan drives mer hensiktsmessig og effektivt. Han presenterte et forslag til en ny struktur på generalforsamlingen, noe som ble svært godt mottatt av

delegatene. Følgende modell illustrerer videre arbeidsmål og prosesser:

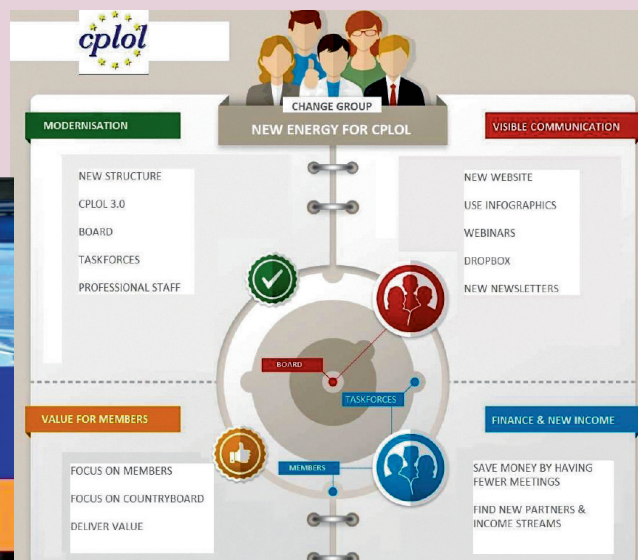
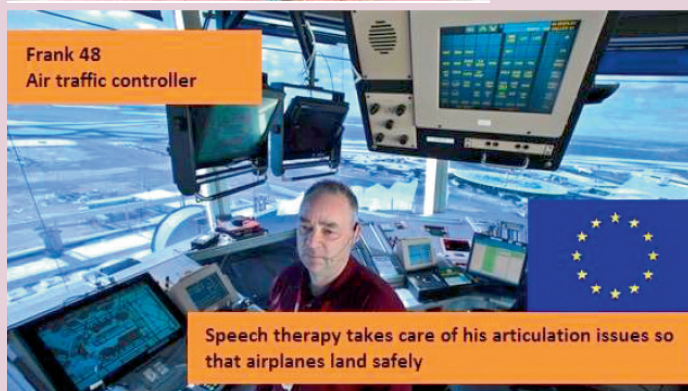
Kommentarer fra delegatene viste at medlemslandene er opptatt av å få valuta for pengene, og at nytteverdien av å delta i CPLOL må synliggjøres. I tillegg til at omorganiseringen skal gi bedre økonomi, er det et sentralt mål at CPLOLs 85.000 medlemmer skal få bedre tilgang til informasjon og kunnskap som produseres av CPLOLs arbeidsgrupper. Konsulenten mente dessuten at promotering av logopedi bør få et mer profesjonelt visuelt uttrykk.

Videre ble en ny arbeidsgruppe vedtatt opprettet. Gruppen skal jobbe for logopedi på masternivå i alle europeiske land. For NLL er det relevant å sammenligne seg med andre land i Europa både når det gjelder innhold og form i logopedutdanningen. Det er i den forbindelse viktig å vise til at de fleste land i Europa har autoriserte logopeder. De ulike logopedorganisasjonene og deres medlemmer oppfordres til å melde fra om temaer som bør undersøkes eller videreutvikles på europeisk nivå i CPLOL.

Neste møte er i Budapest 21.-22. oktober 2017.

Vi oppfordrer alle våre medlemmer til å melde seg på CPLOLs konferanse i Estoril/Portugal 10.-12. mai 2018. Programmet er spennende og variert, og noe for enhver logoped.

Vennlig hilsen Signhild og Katrine



«JEG HAR HATT DET INSPIRERENDE OG GØY!»

Intervju med Anne-Lise Rygvold

Melanie: Tusen takk at du stiller opp til dette uformelle intervjuet. Redaksjonen har kommet med noen forslag til spørsmål, så vi kan starte med om du kan fortelle litt om din karriere?

Anne-Lise: Jeg er i utgangspunkt utdannet lærer og begynte direkte på spesialpedagogikk, for jeg hadde overhodet ikke lyst å bli lærer. Det var en slags nødløsning å begynne på lærerskolen, og jeg var nok mest opptatt av den språklige delen av fagområdet helt fra starten. Jeg skrev særoppgave om lese- og skrivevansker, så det var ikke overraskende at jeg begynte på spesialpedagogikk. Etter det jobbet jeg som leslærer ved to skoler i Bærum i tre år. Det var den gangen da Norge ikke var så velstående, men likevel hadde råd til å ha spesialpedagoger som meg ansatt på skoler i Bærum bare for å arbeide med lese- og skrivevansker. Etter tre år i denne jobben begynte jeg på logopedi, og syntes at det var en festforestilling. Da jeg flyttet til Nord-Norge i 1973, som nyutdannet, spurte jeg om det var jobb for en logoped på Trastad skole, som var skolen ved Trastad Gård, Nord-Norges sentralinstitusjon for åndssvake. Det var ingen andre på skolen som hadde 2. avdeling spesialpedagogikk, så jeg ble tatt imot med åpne armer. Den eneste andre med denne utdanningen var Åse Gilleberg, som hadde fordypning innenfor utviklingshemning og ledet en av institusjonens ni avdelinger.

Melanie: Fikk du brukt din logopediske kompetanse der?

Anne-Lise: Ja, det gjorde jeg faktisk. Selv om jeg var ansatt på skolen, gikk jeg rundt på avdelingene og presentere meg for å bli kjent med de som jobbet der. I og med at ikke alle barna og ungdommene gikk på skolen, prøvde jeg å oppmuntre dem til å ta seg tid til å snakke mer med beboerne. Jeg arbeidet også ukentlig med grupper på et par avdelinger. På skolen hadde jeg blant annet språkstimulering med alle klassene en gang i uken. Jeg hadde en liten kladdebok til hver klasse hvor jeg, etter en grov kartlegging, noterte hva barna mestret språklig. Deretter laget jeg «programmer» til klassen, hvilke begreper de skulle trene på, auditiv lyttetrening, verbal hukommelse etc. Lærerne gjennomførte «programmene» hver dag i en uke, før de ga meg tilbakemelding om hva som fungerte og ikke. Deretter fikk de nytt justert «program» til den følgende uken. Dette bidro til at lærerne også brukte ord og begreper elevene trente på i undervisningen mer generelt. Slik veiledet jeg 25



lærere som til sammen hadde rundt 100 elever. Det var spennende og utfordrende, men gledelig for en nyutdannet logoped at det ble satt så tydelig fokus på språk primært, noe jeg tror fortsatte etter at jeg sluttet. Noen av barna og de unge som bodde på Trastad Gård den gangen ville nok i dag vært integrert på hjemmeskolen. Men holdningen i den tiden var at de utviklingshemmede hadde det best på en slik institusjon, så foreldre fra hele Nord-Norge sendte barna sine til Trastad Gård. Jeg møtte mange barn og unge med triste skjebner. Jeg arbeidet på Trastad bare ett år, men lærte utrolig mye, ikke minst om holdninger til mennesker med spesielle behov.

Deretter startet jeg i PP-tjenesten i Sør-Troms, svært distrikt, interkommunalt, 20 mil fra ytterkant til ytterkant. Mye bilkjøring og mange utfordringer. Min logopediske læringskurve gikk rett til vær. Det var ingen andre logopeder i Troms på den tiden. Jeg ble populær i den forstand at jeg fikk mange utfordringer også fra andre PP-tjenester enn min egen. Mer enn en gang kontaktet de meg, etter de hadde utredet barn og unge med kommunikasjonsvansker, for å få «logopedisk» bekreftelse på egne konklusjoner. Det var en strålende tid med en dyktig og sosiologisk orientert PP-leder, Sigmund Stangvik. Han mente at jeg skulle ha ansvar for førskolealder – «for det er best med logopedi så tidlig som mulig». Dessuten hadde hver av de ansatte ansvar for en kommune. Da fikk man et tett forhold til fagpersonene i den aktuelle kommunen, de visste hvem man skulle henvende seg til i PPT. Dermed ble jeg «sentralen» for sakene i min kommune, noe som utvidet arbeidsområdet

utover snever logopedi – og var både lærerikt og utfordrende.

Da jeg flyttet sørover igjen hadde jeg tenkt å begynne på psykologi, fordi det ikke fantes hovedfag i spesialpedagogikk. Men akkurat det året ble et slikt studium etablert, og jeg begynte på det første kullet sammen med blant annet Erling Kokkersvold og Erna Horn. Vi følte oss som pionerer. Etter fullført hovedfag jobbet jeg ett år i Spesialskoledirektoratet, et sakkyndig råd under det som den gangen het Kirke- og undervisningsdepartementet. Så ble det ledig stilling på det som den gangen het Statens spesiallærerhøgskole, hvor jeg ble leder for AV-avdelingen (audio-visuell avdeling). Vi laget videoprogrammer om ulike funksjonshemninger, tester, spesialpedagogiske tiltak og intervjuet sentrale fagpersoner, som Lorange Hansen om oppstart av Bredtvet, og hadde kurs om bruk av video i undervisningen m.m. I denne perioden tok jeg TV-produsentutdanning for fagpersoner som jobbet med video og TV innenfor sine profesjoner – på Dramatiske Instituttet i Stockholm. Jeg jobbet på AV-avdelingen i 3 år. Deretter ble jeg emneansvarlig for det som den gangen var 1. avdeling. Da var studiet organisert i 1., 2. (blant annet fordypning i logopedi) og 3. avdeling (hovedoppgave) og så 4. avdeling med rådgiving og innovasjon.

På midten av 80-tallet gikk Johan Hovden av som leder for logopedistudiet, og jeg overtok. Det første året mitt ledet jeg, sammen med Einar Sletmo, en utredning om mulig sammenslåing av logopedi- og audiopedagogikk-studiene. Her inngikk en undersøkelse blant logopeder og audiopedagoger med spørsmål om deres syn på en mulig sammenslåing – et spørsmål som også er blitt reist senere. Den gangen var det helt entydig at hverken logopeder eller audiopedagoger gikk inn for en slik løsning. Det første logopedikullet, med 60 studenter, hadde jeg i Oslo i 1987-88.

Melanie: Hvordan ser du at logopedutdannelsen har endret seg gjennom dine 40+ år med faget?

Anne-Lise: For det første har det blitt mye mer byråkratisk, i samsvar med samfunnet ellers. Studiet har blitt mer administrativt styrt. Et eksempel er at man ikke kan lage en studieplan ut fra fagets egenart, men er avhengig av å tilpasse seg hvilke undervisningsrom instituttet får tildelt. Da jeg tok min utdanning i 1972-73 var alt mer uformelt. Grensene mellom fagområdene var mindre strikse. Vi var på anatomisk institutt, fikk preparater, gravde i larynks og var til stede på operasjoner hvor ganer og lepper ble lukket. Dessuten hadde vi flere fagområder, blant annet mye om hørsel, masse fonetikk og transkripsjon, psykiatri med mange ulike fagfolk som forelesere.

Selv om man i dag har en del lingvistikk, var omfanget i en helt annen skala. Men så hadde vi da også seks forelesninger om dagen, fem dager i uken. Fordypningen var jo i mange år ettårig, men i dag er fordypningen bare 40 av de 60 studiepoengene, det vil si at den er 33 % mindre til tross for at fagtilfanget har blitt større. Men faget er jo preget av sin tid. Pensum da jeg studerte var preget av «speech correction». Jeg snakket akkurat med Barry Guita om dette nå på hans besøk i Oslo – at tale (speech) utgjorde enn mye større andel enn språk på 70-tallet. Derfor har jeg undret meg over at jeg arbeidet så mye med språk på Trastad. Noe av årsaken var nok at barna hadde en utviklingshemming og hadde tydelige språkvansker.

En annen endring er at det er vanskeligere å få praksisplasser til studentene, noe som bidrar til færre muligheter til å se og erfare ulike kommunikasjonsvansker i praksis. Dermed har «hands-on» blitt redusert, dessverre. Det er vanskelig å si hvorfor vi strever med praksisplasser. På den ene side har vi ikke så gode muligheter til å ivareta praksisveiledere som vi kunne ønske, og kanskje vi ikke er gode nok til å si hvilke forventninger vi har, hvilke krav vi stiller. Dessuten er nok ressursene til å organisere praksis også utilstrekkelige ut fra oppgavens omfang. Praksisorganisering er i hovedsak en faglig oppgave.

Studiet har også på mange måter blitt mindre kreativt, fordi rammene er trangere og studentene må være mer målrettet i den tiden de har til disposisjon. Kan du forstå hva jeg mener?

Melanie: Ja, jeg ser jo en stor forskjell fra da jeg tok utdanning, der logopedi var hele 4. året i en cand.mag-utdanning og hvor to år med hovedfag kom i etterkant, mens alt det nå er bakt inn i et toårig masterløp.

Anne-Lise: Ja, vi har nok vært lite kreative, da vi «krympet» logopedifordypningen. Vi burde heller opprettholdt den ettårige fordypningen og hatt en masteroppgave med noe færre studiepoeng. Kanskje man kunne startet masteroppgaven tidligere – som en del av fordypningen. Det er jo litt trist når man ser de gode, flerårige, spesialiserte utdannelsene rundt omkring i Europa, for eksempel Sverige og Nederland. Da blir man jo rett og slett misunnelig.

Melanie: Har du hatt den samme motivasjonen for å gå inn i akademia, bli emneansvarlig og så videre?

Anne-Lise: Det vet jeg ikke, fordi det har jo ikke vært noe bevisst motivasjon. Det har jo bare «skjedd» rundt meg. Jeg har nok vært en aktiv dame og da Johan Hovden sluttet så var det ikke så mange logopeder som var ansatt på Statens spesiallærerhøgskole. Dessuten

hadde jeg en variert arbeidserfaring inkludert klinisk arbeid, noe jeg tror ble betraktet som et pluss og som har vært nyttig på ulike måter, da jeg ble 'leder av logopedlinja'. Jeg er veldig glad for den erfaringen jeg hadde med meg, og har gjennom årene bevart noe kontakt med barn gjennom forskningsarbeidet mitt, gjennom adopsjonsstudien. Jeg har også hatt en liten finger i praksisfeltet ganske lenge da jeg i flere år utredet og arbeidet med barn og unge med språk-, lese- og skrivevansker her på jobben. Det å vite hvor skoen trykker er utrolig viktig når man skal undervise kommende logopeder.

Melanie: Har studentene forandret seg?

Anne-Lise: På en måte har de det, men på en annen måte ikke. Det som karakteriserer logopedstudentene er at de alltid har vært flinke til å lese pensum. Nå vil kanskje andre emneansvarlige være uenige, men logopedstudenter har «lest bok» i alle år. Det kan henge sammen med at vi kan ha et tydeligere avgrenset fagområde enn noen av de andre fordypningene. Sånn sett har de ikke forandret seg, fordi jeg opplever at studentene fortsatt leser mye. Men kanskje de har forandret seg i samsvar med det vi snakket om i stad, at det har blitt mer høye skuldre, større krav om å gjøre de «riktige» tingene, og at studiet ikke gir like stor mulighet for kreativitet, å kunne ta sjanser og utforske faget på andre måter enn å lese. Mer fokus på det forskningsbaserte kan oppleves strengt og muligens medføre at det er mindre rom for «faglig lek». Det er imidlertid veldig inspirerende å arbeide med studenter som er så motiverte og opptatte av faget. Økt forskningsformidling bidrar nok også til at de har blitt mer reflekterte og stiller mer spørsmål både til teori og praksis. Men mye forandrer seg nok mer fra kull til kull enn over tid, hvis jeg tenker meg om.

Melanie: Når jeg tenker på Anne-Lise og fagområder, så tenker jeg jo først og fremst språkvansker, språklydvansker og adopterte barn. Er det slik, eller er det andre områder du har jobbet med mer?

Anne-Lise: Jeg har jo jobbet mye med lese- og skrivevansker, siden jeg var leselærer i sin tid. Men etter hvert har det blitt mer og mer språk og adopsjon. Men det er jo nær sammenheng mellom språkvansker og lese- og skrivevansker, så det er vel ikke så stor forandring.

Melanie: Har du møtt mange utfordringer? Som kliniker eller emneansvarlig.

Anne-Lise: Selvfølgelig. Spesielt som ung og nyutdannet. Men som kliniker møter man jo utfordringer hele veien, nye mennesker, vanskelige situasjoner og må undre seg over hvordan man skal ivareta ulike mennesker som strever på forskjellige måter. Etter hvert har utfordringen

vært hvordan man skal ivareta studentene, å kunne se og ivareta deres behov på en ordentlig måte har til tider vært krevende. En annen, ganske omfattende og langvarig utfordring er jo å kombinere emneansvar og undervisning med forskning. Fordi studentene, de er jo der, de står der med aktuelle problemer her og nå, og da er det andre ting som må skyves til side.

Melanie: Hva anser du som de viktigste oppgavene for en logoped i dag?

Anne-Lise: Det å være bevisst logopedens kunnskapsområder, egen yrkesrolle og arbeide for å fremme kunnskap om hva logopedi er. Jeg møtte nylig et typisk eksempel som viser hvor nødvendig dette er. En mor får kontakt med en logoped for å få hjelp til barnet sitt som har språkvansker. Hun får beskjed om at logopeden bare jobber med språklydvansker. Det er spesialpedagogen som arbeider med barn med språkvansker. Det gjør meg opprørt! Jeg har inntrykk av at rundt omkring i kommunen settes logopeder i «språklydvanske-båsen». Jeg kan ikke nok om rammefaktorene, men de fleste steder er det flere spesialpedagoger enn logopeder, og holdningen synes å være at spesialpedagoger kan generelt en del om språk og settes derfor til arbeid med språkvansker. Logopeden har bedre kunnskap om språklydvansker og arbeider med det – og introduseres fortsatt som «hun som arbeider med s'er og r'er». Derfor er det viktig å bevisstgjøre egen yrkesrolle, «språk-, taleflyt-, stemmevansker og afasi er logopedens kompetanseområder, dette er det vi som skal arbeide med». Å formidle vår profesjon og vår kunnskap i tillegg til det kliniske arbeidet.

Melanie: Hva ser du på som viktigste arbeidsoppgaver for de som skal drive logopedutdanningen fremover?

Anne-Lise: Den største utfordringen er å holde seg ajour med fagfeltet og følge med i ny forskning, noe som var utrolig krevende når man hadde faglig ansvar alene. Nå er dere heldigvis flere, et logopedisk team, med kunnskap innen ulike deler av logopedien. Være åpen og utadvendt og bevisst på at utdanningen må endre seg i takt med ny kunnskap. En annen utfordring er at det er faget som skal styre utdanningen og ikke universitetsbyråkratiet, som vi snakket om tidligere. Men også å skape et godt samarbeid med administrasjonen for å få en sømløs gjennomføring av studiet.

Jeg er også bekymret for at praksis skal bli redusert. Det å få praksisveiledere krever både faglig nettverk og kunnskap. Får man ikke veiledere, blir det fort et problem og fører kanskje til intern praksis eller kortere praksis. For å ivareta fagets behov for gode praksisplasser må man blant annet ta godt vare på praksisveiledere, og gi dem faglig

støtte utover et ganske magert årlig møte. Dere som er emneansvarlige må holde praksisfanen høyt, dette er jo en profesjonsutdanning. Hvis vi – forhåpentligvis en dag – får autorisasjon vil det gi oss mye sterkere kort på hånden også i praksisdelen av utdanningen. En tredje utfordring kan være utvise en god porsjon stahet på fagets vegne for å opprettholde og bedre det faglige nivået.

Melanie: I Sverige kan man jo nå spesialisere seg innen logopedifeltet.

Anne-Lise: Ja, og det er bra – noen ønsker å være allmennpraktikere, mens andre ønsker å spesialisere seg. Fagfeltet og mennesker som har behov for logopediske tiltak vil ha glede av både allmennpraktikeren og spesialisten.

Melanie: Nå er vi jo allerede kommet litt inn på det med logopedlaget. Hva ser du som viktigste oppgave der, i tillegg til autorisasjon?

Anne-Lise: Autorisasjon er jo A og Å. Men ellers bør jo også Logopedlaget tydeliggjøre hva en logoped er og hva en logopeds arbeidsoppgaver er. Kanskje være mer aktiv i lokalmiljøet og mer aktiv i media. Også bidra til at logopeder henger med i den digitale utviklingen og bruke media til å fremme faget. Etterutdanning er helt sentralt

for å få logopeder til å holde seg faglig ajour, oppdaterer sin kunnskap og ikke blir sittende på den kunnskapen de fikk den gangen de tok utdannelsen i for eksempel 1998. Man ser jo at det ofte er den samme gjengen som møter på kurs, nesten uavhengig av tema. Så de som er aktive er kjempeaktive, Tordenskjolds soldater, og gjør gjerne masse frivillig arbeid i tillegg. Så hva kan vi gjøre for å få med flere, både på kurs og i organisasjonsarbeidet? Nå er det jo utrolig positivt at lokallagene har faglige kurs, noe som nok kan utvides.

Dessuten – i sin tid syntes jeg jo at det var litt sært at man bak yrkestittelen logoped skulle ha akronymet MNLL (Medlem i Norsk Logopedlag). Siden vi ikke har autorisasjon ser jeg i dag nødvendigheten og nytten av dette, en slags kvalitetskontroll i og med at det formidler at vedkommende er ferdig utdannet logoped.

Melanie: Tusen takk for din tid Anne-Lise, alt du har bidratt med for faget og jeg er glad for at jeg ser deg fortsatt like hyppig i gangene på ISP.

Anne-Lise: Man kan si mye, men når alt kommer til alt, så har logopedarbeidslivet vært flott. Det har vært strevsomt, motgang, utfordringer, hele spekteret – men jeg har hatt det inspirerende og gøy.

Melanie Kirmess



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

NLLs SOMMERKONFERANSE OG LANDSMØTE 2018

Oslo, Scandic Fornebu // 7.–9. juni 2018

FAGUTVALGET kan friste alle medlemmer av Norsk Logopedlag med et spennende program for Sommerkonferansen 2018. Vi er stolte av å presentere følgende hovedforelesere: Først ut er nyslått æresdoktor ved Universitetet i Oslo, professor **Jan-Eric Gustafsson** fra Gøteborgs Universitet, som skal snakke om utviklingen av leseferdighet i de nordiske landene. Så følger logoped **Hartmut Zückner** fra Uniklinik RWTH Aachen, han vil presentere et stammemodifikasjonsprogram. Professor **Loraine Obler** fra City University New York vil fokusere på aldring hos friske personer og personer med sykdommer som hjerneslag eller demens. På konferansens siste dag vil professor **Maggie Snowling**, president på St. John's College, Oxford, snakke om nye kriterier for språkvansker og dermed endret terminologi.

Også i år vil sommerkonferansen ha med tre parallelle forelesninger som gjentas, slik at alle kan få med seg to paralleller. Logoped **Jenny Iwarsson** fra Københavns Universitet vil snakke om prinsipper for arbeid med stemmevansker, logoped **Hilda Sønsterud**, Statped/Universitetet i Oslo vil fortelle oss om doktorgradsprosjektet sitt om stammebehandling for voksne og i den tredje parallellen vil professor **Loraine Obler** fokusere på arbeid med personer med afasi.

Fullt program og informasjon om påmelding kommer i desembernummeret av Logopeden, men sett av datoene allerede nå.

Velkommen til Sommerkonferansen 2018!

Hilsen fagutvalget,

Anne-Lise Rygvold

Monica Norvik Knoph

Stian Valand

Linn Stokke Guttormsen

vi trenger ditt tips!

Vår logopediske verktøykasse

Stemmebehandling og generell munnmotorikk: tips for tungen

Når det gjelder stemmebehandling er vi stadig på søk etter nye og virksomme supplerende metoder.

I løpet av de siste årene har vinkorker vært i vinden.

Å snakke med en kork inn mellom tennene tvinger tungen til å gjøre artikuleringen litt annerledes og påvirker også kjeven til en stor, åpen stilling som ofte virker frigjørende for hals- og stemmemuskulaturen. Subjektivt har mange klienter følt at noen minutter med «kork-prating» gir en god ettervirkning når korken fjernes, ved at de får en mer åpen og avspent følelse i halsen, det vil si mindre spenning. Både logoped og klient kan ofte registrere en bedret stemmefunksjon med hensyn til stemmeleie og resonans, ofte større volum, og ytterligere som en gratis gevinst: tydeligere artikulasjon!

(Jfr. Bone-Prop-teknikken som er en videreutvikling av dette, se evt. www.themorrisonboneprop.com)

Vinkorkens betydning som stemmelogopedisk «verktøy» har jeg vært obs på helt fra jeg i 2002 var på en halvformell huskonsert og tilfeldigvis kom ved siden av en fyr, og det ble allsang. Hans stemme var oppsiktsvekkende flott.

I pausen spurte jeg forsiktig om han drev mye med sang, og jo, han svarte beskjedent at han nettopp var kommet tilbake til Norge etter endt sangutdannelse i Tyskland.

Da har du vel lært mye, også teknikken å blåse i rør, spurte jeg opprømt. Ansiktet hans så ut som et spørsmålstegn og jeg begynte å forklare kort om norsk stemmepedagogikk og suksessen vi opplever med metoden Fonasjon i rør. Jeg var overrasket over at det var helt ukjent for ham.

Men minst like forbauset ble han, da jeg var fullstendig uvitende om korkens betydning for sang og stemme.

Han fortalte at i løpet av hans mangeårige utdannelse i Tyskland, var det knapt en dag uten at de hadde kork i munnen. De snakket, sang, lekte og trente med kork.

Da jeg våren 2017 sa ja til å ha en tysk logopedstudent i fireukers stemmepraksis gjennom Erasmus-prosjektet, hadde jeg også kork i tankene. (I parentes, la meg legge til at det er mye å lære av å ha studenter i praksis. I Berlin, der Juliane Lohse tok sin utdannelse, tar utdannelsen tre fulle år, med åtte ukers praksis hvert år. Juliane hadde fire ukers individuell praksis i stemmefeltet hos meg, og hadde også praksis innen afasi, dysfasi, dysfagi, ganespalte, stamming, forsinket språkutvikling, nevrologiske vansker etc. Hver uke med praksis er på ca. 40 timer! Utdanningen inkluderer også en tre måneder praksis på valgfritt område før den siste avsluttende eksamenen. Norsk logoped-utdanning kan nesten ikke kalle seg et profesjonsstudie hvis man sammenligner med den tyske utdanningen!)

Jeg ble kjent med Juliane Lohse som en dyktig, engasjert og formidlingsglad student, og hun svarte umiddelbart «Ja» til å snakke litt om kork for oss i Stemmenettverket i Oslo og Akershus. Nettverket utgjør en gjeng på ca. 20 stemmeinteresserte logopeder. Stemmenettverkets møte fant sted på Bredtvet mot slutten av den fire ukelange perioden Juliane var på Logopedisk Institutt. Ettersom praksisen utspant seg, forstod jeg at man i Tyskland var gått mer og mer bort fra «å korke» folk, og Juliane gav en god begrunnelse for det på Stemmenettverket.

Korken er jo et «fremmedlegeme». Det er mange klienter som ikke liker å få noe stukket inn i munnen og motreaksjoner i form av brekning kan forekomme. Dessuten er korken tørr (og skaper mer tørrhet), den har vært håndtert av andre, og det er lett å komme til å sikle mens man korkprater. Hvorfor ikke heller bruke sin egen tunge, den er jo lett tilgjengelig hele tiden, og kan skape mange gode variasjoner. På Stemmenettverket startet Juliane rett på med å forklare fire posisjoner tungen skal ha,

under en øvingssekvens med følgende setning: «Denne øvelsen er morsom å gjøre.»

Posisjon 1. Press tungen ut i det ene kinnet så det blir en markert kul. Prøv å si setningen med vanlig stemme, og så tydelig som mulig, selv om det selvsagt føles helt umulig.

Posisjon 2. Press tungen ut i det andre kinnet, og gjenta setningen.

Posisjon 3. Press tungen med et markert trykk opp i munnen på overgangen mellom tennene og den harde gane, og gjenta setningen.

Posisjon 4. Press tungespissen ned i munnbunnen, grav spissen ned i gropen ved festet for tungebåndet, og tenk at du dytter munnbunnen nedover, og gjenta setningen.

Når klienten er ferdig med disse fire setningene, skal klienten gjenta samme setning på nytt, og kjenne etter på forskjeller. De aller fleste blir overasket over forbedret stemmefunksjon, både med hensyn til stemmeleie, kompresjon, kvalitet, klang, styrke og tydelighet. Forhåpentligvis er klientens kompensatoriske spenninger redusert, og det subjektive ubehaget betraktelig mindre. Interesserte kan lese mer om dette via Mareen Menzel. Hun er opphavsmann til den beskrevne tungeøvelsen og har mange nyttige snutter på Google og Youtube. Hun forklarer også bruk av kork, men fremhever tungeøvelsen som skissert.

Selv er jeg ekstremt opptatt av bevisstgjøring underveis. Klientens egen opplevelse av ubehag som klumpfølelse, tørrhet, irritasjon, kremtetrang, kvelningsfølelse etc. ønsker vi jo å fjerne. Samtidig tenker jeg at dette er klientens eget signalsystem, og det gir informasjon om noe som er ute av balanse. Det å bli kjent med, og gjenkjenne ubehag når det oppstår, og kjenne hva de selv kan gjøre for å redusere/fjerne det, er vårt mål. Gjennom økt bevissthet gir vi klienten redskaper til å hjelpe seg selv. Ut fra disse tankene opplever jeg at noen minutter med spørsmål som øker klientens evne til å reflektere over egen status før og etter en øvelse, kan gi klienten en økt opplevelse av at dette hjelper. Dermed blir vedkommende mer motivert for å gjøre akkurat den aktuelle nyttige øvelsen, mange ganger daglig, gjerne i korte sekvenser, for å etablere nye muskulære vaner.

Ofte bruker jeg to minutter på å be klienten kjenne etter akkurat nå, før vi gjør en bestemt øvelse. Hvordan føler du det akkurat nå med hensyn til strupens hvilestilling i halsen, hvordan oppleves den innvendige bredden i halsen, hva med fuktighet i slimhinnene, - er det irritert, hovent, slimete, sårt. Når du svelger, glir det glatt ned, eller må du bruke kraft? Og har du følelsen av at kjeven hviler avspennt med avstand mellom tennene, og er tungen i hvilestilling?

Julianes innlegg endte faktisk opp i en interessant utveksling om nettopp tungen hvilestilling. Hvor skal tungespissen være? Det er et veldig godt utgangspunkt det å stadig stille seg spørrende, en undrende holdning er bedre enn å ha alle fasitsvarene spikret fast med to streker under.

Så når det gjelder tungen hvilestilling er de fleste av oss sikre på at tungen i alle fall ikke skal være «spikret fast»? Men hvor hviler den best? Fram mot tennene oppe i overkjeven, eller ned mot tennene nede i underkjeven? Hvilken posisjon gir mest fri pust? Mer informasjon om dette er beskrevet i Anita M. Kittel sin bok: *Myofunctionelle Therapie*, Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2012. I følge Kittel bør den fremre tredelen av tungen berøre den øvre harde ganen, og ligge ca. 1-2 mm fra de øvre fortennene. Dette er nesten samme posisjon som når vi sier /n/. Hun sier at denne posisjonen medfører at pusten gjennom nesen er lettere, og at øvre og nedre kjeve hverken er presset mot hverandre, eller at muskeltonus i nedre kjeve er slapp.

Så tilbake til det opprinnelige spørsmålet: Hvor er egentlig den ideelle hvilestillingen for tungen?

Jeg sier som Henrik Ibsen: «Jeg spørger kun, mitt kald er ei at svare!» Men kanskje andre har lyst til å filosofere videre rundt temaet tungen?

*Logoped Ragnhild Skard
Logopedisk Institutt i Oslo.
(rkorens@online.no)*

Trening for spise, drikke og tale



www.letsip.no

MUNNMOTORISK TRENING FOR BARN OG VOKSNE

- Har du lammelser i leppe, tunge eller kinn?
- Smiler du skjevt?
- Plages med sikling?
- Vansker med å snakke tydelig?
- Hoster på tynn drikke eller lett for å svelge vrangt?
- Ansiktsstivhet?
- Munnpufter, sitter mye med åpen munn?
- Sensorisk nedsatt følelser i tunge, leppe eller kinn?

GRUNLEGGENDE INTENSIV MUNNMOTORISK TRENING KAN GI BEDRE FUNKSJON FOR:

- Spising og drikke
- Svelg
- Sikling
- Talen
- Mimikk
- Sensibilitet
- Munnhygiene



- Yrkesetikk, takkl!

Temaet denne gangen er Tilbakemelding. Da tenkes det ikke på tilbakemelding direkte til klienter, selv om det selvsagt er en viktig del av behandlingen/undervisningen. Jeg tenker på tilbakemelding til den henvisende instans og til våre samarbeidspartnere. Gir vi ofte nok og gode nok tilbakemeldinger?

Våre henvisende instanser, det være seg sykehus, kommunelger eller andre, stoler på at vi gir et godt tilbud og at pasienten/brukeren/eleven får den behandling de har behov for. For pasienter/klienter i behandling hos privatpraktiserende logopeder og for utøvende kommunelogopeder som har flere skoler og barnehager å forholde seg til, kan det være vanskelig å få til et så tett samarbeid med andre fagpersoner som en kunne ønske. Den henvisende instans og samarbeidspartnerne er kanskje ikke alltid fysisk så lett tilgjengelige heller. Den primære tilbakemeldingen blir da gjerne en skriftlig rapport ved avsluttet behandling, eller eventuelt dersom pasienten har behov for ytterligere en ny henvisning (gjelder privatpraktiserende), eller gjennom en årsrapport, dersom eleven har et vedtak om spesialundervisning og en individuell opplæringsplan (IOP).

Logopeder i helsevesenet gjorde meg oppmerksom på at sykehusene savner hyppigere tilbakemeldinger på hvordan det går med de pasientene som enten er utskrevet etter en innleggelse, eller pasienter de har kontakt med poliklinisk.

Et eksempel er pasienter med afasi som følge av hjerneslag. Etter utskriving blir pasienten rutinemessig innkalt til kontroll på sykehuset etter 3 mnd. Når pasienten kommer til kontroll hender det svært ofte at sykehuset ikke har fått tilbakemelding om hvorvidt behandlingen er i gang, samt nåværende språkstatus. Et annet eksempel er barn som er utredet av habiliteringstjenesten tilknyttet sykehus. Habiliteringstjenesten har behov for en rapport fra lokal logoped i forkant av utredningen.

Her mener vi i Yrkesetisk råd at den behandlende, lokale logoped, uansett om pasienten/brukeren får et tilbud fra en privat logoped eller fra en kommunalt ansatt logoped, bør sende et skriftlig statusnotat om hvordan det går med pasienten/brukeren, spesielt like før pasienten skal inn til spesialisthelsetjenesten.

Logopeder utenom sykehussystemet har som regel ikke tilgang til sykehusets elektroniske pasientjournal.

Unntaket er logopeder i kommunale rehabiliteringssentra og dagtilbud administrert under Helse og velferd, som har noe tilgang. Det er derfor viktig at andre logopeder som samarbeider med Spesialisthelsetjenesten og/eller fastlege eller har fått henvisninger derfra, gir gode og hyppige tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene trenger ikke være så lange og grundige. Men de må være 'to the point', dvs. hva slags tilbud pasienten/brukeren/eleven har, hva målsettingen er og hva det arbeides med, foruten noen ord om hvordan en opplever effekten av de igangsatte tiltak. Og hvordan er planene for behandlingen fremover. Jeg vet at leger og logopeder i spesialisthelsetjenesten ville satt stor pris på en slik tilbakemelding.

Så hvordan kan dette sies å være koblet opp mot våre yrkesetiske retningslinjer?

Retningslinjene sier ikke noe konkret om tilbakemeldingsrutiner. Slike rutiner er ofte ikke regulert av den arbeidsgiveren en er tilknyttet. Privatpraktiserende logopeder er ikke underlagt slike rutiner, unntatt at de må begrunne behov for en eventuell videre behandlingsrunde for å få refusjon fra Helfo. Poenget her er at en må tenke igjennom om eventuelle retningslinjer og gjeldende praksis gir gode nok tilbakemeldinger. Kanskje burde tilbakemeldingene vært sendt hyppigere? Kanskje burde tilbakemeldingene inneholdt mer konkret hva som er gjort og planlagt fremover, foruten effekt av tiltaket.

I de yrkesetiske retningslinjene § C. Forhold til elev/pasient/klient/bruker, pkt 8, heter det: *«Et medlem skal samarbeide med relevante fagpersoner.....»*. Og i § D. Forhold til kolleger og andre, pkt 1 understrekes det bl.a. at vi *«bør søke å etablere et godt samarbeid med kolleger og med representanter for andre yrkesgrupper»*.

Hyppigere skriftlige tilbakemeldinger mellom ulike instanser enn det som kanskje ofte er praksis i dag, vil også være med på å synliggjøre vår profesjon og vise at vi kan være til uvurderlig hjelp i et behandlingsløp, jf. også §D, pkt 3.: *«Et medlem bør gå aktivt ut og informere andre om det logopediske fagfeltet og om de tjenester logopeder kan yte»*.

Dette er verdt det lille ekstraarbeidet.

Trine Lise Dahl
Leder Yrkesetisk råd

Yrkesetiske retningslinjer til besvær:

Svar til tilsvaret fra Yrkesetisk råd v/logoped Trine Lise Dahl

Tusen takk for tilsvaret fra Trine Lise Dahl på vegne av Yrkesetisk råd, det var bra lesning. Dette er en viktig debatt å ta, men det handler om så mye mer enn «språklige formuleringer som kan tolkes noe forskjellig», slik som du formulerte det innledningsvis. Det at NLL kategoriserer oss som «student-medlemmer» og at de deretter forsøker å sette begrensninger på og gi føringer til «medlemmer» uten fullført utdanning blir et paradoks når man må ha fullført utdanningen for å bli «medlem». I det store bildet så har det litt å si og det handler ikke bare om språklige formuleringer. På den ene siden handler det om hvilken autoritet og myndighet NLL ønsker å ha, og på den andre siden hvilken de faktisk har og kan påkalle seg en rett over og til slutt over hvem. Det er et gap mellom dette, og uten at det reises bevissthet om det så kan heller ikke NLL bygge seg sterkere.

Innflytelse og stemmerett

Du tar opp det at vi studenter kan ha innflytelse på regionslagene, at vi har talerett på NLLs årsmøte, men at vi ikke kan sende inn forslag til votering eller votere på selve årsmøtet. Her bruker du selv noen av de språklige formuleringene når du trekker frem at «NLL har en styrings-struktur som gir ethvert (fullverdig) medlem lik anledning til å sende inn forslag til votering til Landsmøtet, lagets høyeste organ». Vi er som du selv sier ikke fullverdige medlemmer i ordets rette forstand, så det er fint å få en slags anerkjennelse for det språklige argumentet mitt. Setter vi dette sammen med NLLs forsøk på å sette føringer så føler jeg meg, samt flere av mine medstudenter seg, litt snytt. Jeg ønsker et svar, et enkelt svar på hvorfor vi skal bry oss om hva som står i de yrkesetiske retningslinjene når dere gjør dette mot oss? Jeg har fullført 1 av 2 år på studiet. Jeg har like mye logopedisk kompetanse akkurat nå

som mange av medlemmene i NLL med utdanning pre-2005 da de begynte med «selvstendig» praksis som utdannede logopeder, et ord som ble fremhevet i tilsvaret. Når det er sagt er jeg som student selvfølgelig opptatt av at logopedprofesjonen skal utvikles og forbedres, men er det for å beskytte NLL og logopedmiljøet mot meg selv at jeg skal godta at jeg ikke skal få stemme? Akkurat det syns jeg at noen skal svare ja eller nei på.

Voteringsretten, altså stemmeretten, handler også om noe grunnleggende demokratisk. Det er en av disse norske verdiene som trekkes frem i mediene, og ikke uten grunn. Retten til å tale i en forsamling og ytre en mening er ikke det samme som direkte innflytelse på det øverste organet eller det samme som å ha en direkte innvirkning på det som deretter bestemmes av dette organet og påvirker alle som er underlagt dem. Om NLL skal ha seg til å si noe om studenter, så må de også la dem få stemme. De som mottar føringer i et samfunn bør ha en grunnleggende rett til å påvirke det organet som gir disse føringene, også kalt medbestemmelsesrett. Mange samfunnsgrupper gikk gradvis fra å få lov til å stemme lokalt ved kommunevalg, til å få lov å stemme ved stortingsvalg om de hadde en viss inntekt og skatt, før demokratiet slo gjennom og stemmeretten ble en allmenn stemmerett. Å bagatellisere bort stemmerett ved å si at vi har talerett og at vi absolutt har innflytelse på lokal/regionslagene gir et feil bilde av hvor langt vi har kommet i 2017, vi har kommet lenger enn det i Norge.

Enten er vi medlemmer, eller ei. Enten kan vi stemme, eller ei. Dette henger sammen. Sitter det virkelig så langt inne å gi et ordentlig svar på dette? Yrkesetisk råd skal ha for at de svarte på deler av

innlegget mitt, men det mest betente er ikke svart på. Det er også å forvente at ledelsen i NLL svarer på en slik kritikk. Jeg hadde mange hyggelige samtaler med flere styremedlemmer under vinterkonferansen i Oslo, der flere viste sympati for meningene mine, men det er ikke det samme som å debattere til innsyn for medlemmene. Jeg håper at det eksisterer et regionslag eller ei/en sympatisør som sender inn et forslag til årsmøtet i 2018 om studentenes stemmerett. Gjerne som sak 1 slik at vi kan delta på resten av møtet.

Fordi, når det er årsmøte vil det alltid være slik at det ene av to årskull av heltidsstudenter er 2-3 uker fra å få sensur på master, mens det andre er ett år inn i utdanningen. En gradvis tilnærming vil være å si at deltidstudenter må ha fullført minimum 50 % av utdanningen for å stille likt med halvparten av heltidsstudentene. Da har man logopedfaglig kompetanse og har vært gjennom praksis, men mangler metode og masteroppgaven. Som student juni 2018 med et par uker fra å ha fått sensur på masteroppgaven må jeg vente til 2020 før jeg får stemme.

Logoped/klient-forholdet

Noe annet du trakk frem i tilsvaret er dette om at klienten er i et avhengighetsforhold til logopeden og at de yrkesetiske retningslinjene er der for å beskytte klienten. Det er et meget godt poeng. Da er det synd at det ikke eksisterer noe klageorgan rettet mot privat praksis, ikke en gang noe internt i NLL som brukerorganisasjonene er kjent med i alle fall. Med den økte privatiseringen kan man også spørre seg om hvem som er i et avhengighetsforhold til hvem. Satt på spissen så kan dere vente til Dovre faller på helse-autorisasjonen eller ta noen egne effektive steg i retning av å sørge for å beskytte klientene som dere er økonomisk avhengige av og som setter sin lit og fremtid i deres hender. Noen setninger i NLLs program om logopedens yrkesetikk blir bare tomme ord. Du legger også vekt på ordet «ansvar» i sammenheng med å yrkesutøve som logopedstudent. Jeg klarer ikke se hvordan jeg plutselig kan være mer «ansvarlig» juli 2018 etter endt utdanning ved UiO

når jeg gir behandling, enn om jeg skulle gjort det neste uke. Jeg har igjen ett år med vitenskapshistorie/teori, metode og selve masteroppgaven. Jeg er ferdig med praksis og det store logopediemnet på UiO. Skulle jeg ha en klient neste uke vs. juli 2018 med språkvanser, som masteroppgaven min ikke skal handle om, så ser jeg ikke hvordan «ansvaret» forskyves fra uforsvarlig til forsvarlig, enten det skulle være som privatpraktiserende nybegynner eller offentlig ansatt nybegynner. Jeg snakker ikke her om den ideelle verden med et stort kollegium å diskutere med i lunsjen, men den hverdagen som er der ute der nyutdannede også kan havne i en situasjon der de begynner ganske ensomt. Det sier kanskje mer om hvordan utdanningen er lagt opp og hvordan logoped-Norge ser ut, men det holder ikke å fete opp ordet «ansvar» for å tydeliggjøre et poeng når det rent praktisk er lite som skiller den ene situasjonen fra den andre.

Profesjon eller ei?

Bakgrunnen for å kalle det yrkesetiske retningslinjer som du presenterte i korte trekk var opplysende. Lærerprofesjonen kan nok ha vært den styrende profesjonen ja, og som du tar opp så er kanskje ikke dette tilfellet lenger. Det er verdt å nevne at lærerprofesjonen ikke har noen beskyttet tittel, så der har vi en del til felles. Slik sett er kanskje ikke en helseautorisasjon en nødvendighet for å kalle seg en profesjon heller. En av grunnpilarene i en profesjon er dessuten felles yrkesetikk (Udir, 2013), noe som ikke eksisterte for lærerne før Utdanningsforbundet vedtok den profesjonsetiske plattformen sin i 2012. Der kan NLL skilte med langt eldre yrkesetikk. Debatten om lærere er en profesjon eller ei er også en pågående debatt, så på hvilken måte lærerprofesjonen var styrende på et tidligere stadium bringer oss kanskje inn på dette med «språklige formuleringer» igjen? Det kan ha vært så enkelt som at det var mer vanlig å kalle det yrkesetikk da også logopedutdanningen var kortere. Hvordan går så veien til profesjonsstatus? Man kan kreve autonomi og legitimitet over feltet gjennom en helse-autorisasjon, eller man kan fortsette det gode

arbeidet NLL gjør med etterutdanning, dette tidsskriftet, oppmuntre logopeder til å ta imot studenter, gjøre en egen innsats for brukerne dere behandler og omtale yrkesetikken og yrket som en profesjon med profesjonsetikk. Mye av dette er kjennetegn på en profesjon (Udir, 2013). NLL er ansvarlig for å godkjenne de med utenlandske logopedutdanninger om de vil få HELFO-avtale (Nav, 2017), så autonomien og legitimiteten utenfra er tilstede (Udir, 2013). Jeg ser en profesjonskultur som det kan bygges videre på, fullstendig uavhengig av søket etter helseautorisasjon. Mye kan gjøres på grasrota ved å si og oppfatte seg selv som at man er en del av en profesjon. Det er som jeg skrev i mitt første innlegg at vi må ta eierskap over logoped-profesjonen. Det skulle nesten bare mangle etter minimum 4 års utdanning pre-2005, og minimum 5 års utdanning i dagens løp at vi følte oss tilknyttet en profesjon. Utdanningen vi er på er forskningsbasert med FOU-arbeid, hvorav vi tilnærmer oss feltet og suger til oss praktisk samt teoretisk kunnskap og gradvis tilvenner oss logopedifeltets fagspråk. Alt dette og NLLs arbeid kjennetegner en profesjon (Udir, 2013).

Den blivende logoped begynner reisen inn i logopedprofesjonen med å komme inn på et studieprogram som logopedstudent og kommer så ut to år senere klar til å ta fatt på arbeidet. Et sentralt punkt for å være en profesjon er også «kontroll over utdanning» (Udir, 2013). Dere har etterutdanningskurs, men uten at dere i større grad involverer logopedstudenter vil det være vanskelig som en logopedfaglig interesseorganisasjon å påvirke logopedutdanningen i den retningen dere mener at profesjonen skal gå. Dere har en fortidserindring og en fremtidsforventing av logopedutdanningen, men mangler nåtidsforståelsen.

Logopedisk arbeid

Til slutt til det du skrev om ufaglærte assistenter og at de primært har andre oppgaver og ikke skal drive med logopedisk arbeid. Variasjonen av arbeidsoppgaver er meget stor og avhenger av hvilke

pasienter/beboere som er på huset/avdelingen. Jeg har selv jobbet mange år som ufaglært assistent ved pleiehjem. Som logopedstudent hadde jeg ikke nølt et sekund med å bruke noe av kaffedanktida på noe som kunne hjelpe andre om jeg gikk tilbake til den deltidsjobben, som jeg vet at logopedstudenter i vennekretsen min drev med forrige studieår. Poenget er at logopedisk arbeid forekommer i flere arenaer. Det er ikke et forsøk på å frata logopedene arbeid at jeg kverulerer, det er fordi de yrkesetiske retningslinjene er upresise og trenger revisjon. Om jeg fikk en krone for hver gang en av foreleserne våre snakket om at «dette og dette» kunne gjerne andre ha lært noe om slik at logopeder kunne fokusert på de som virkelig trengte hjelp, så hadde jeg kunnet kjøpe meg en SiO-kaffe eller to på Helga Eng, Blindern. Det er ikke kaffen som er poenget, men at logopedisk arbeid er så mangt og favner bredt. Potensiale til å gjøre fornuftige endringer som gagnar både brukere og logopeder er så absolutt tilstede.

Trine Lise Dahl, takk for at du svarte på innlegget mitt som leder av Yrkesetisk råd. Du gjør en god jobb med å forsøke å løse deler av debatten, men vi er ikke helt i mål. Håper du ønsker å debattere videre og at andre slenger seg på.

Jon-Øivind Finbråten
Studentmedlem av NLL

Referanser:

Nav (04.05.2017). *Rundskriv § 5-10 – Logoped/Audiopedagog*. Hentet fra <https://www.nav.no/rettskildene/Rundskriv/5-10-logoped-audiopedagog>

Udir (15.04.2013). *Lærerprofesjonalitet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/skoleutvikling/4/profesjonalisering_larerrollen_ramberg_150413.pdf

Stammingen ga meg drømmejobben

Hei! Dere hørte ikke noe fra meg i forrige nummer. Jeg glemte dere helt, for jeg var midt oppe i intens jobbsøking og eksamen i prosjektstyring. Men nå er jeg tilbake, og det med gode nyheter! Etter nesten ett år som arbeidssøker fikk jeg ny jobb før sommeren med oppstart i midten av august. Kort fortalt, jeg hadde ikke fått jobben hvis jeg ikke stammet. Stammingen har gjort meg til den jeg er og det var jeg som ble ansatt. Mitt viktigste budskap er at stammingen kan være et viktig, og kanskje avgjørende, kort i jobbsøkerprosessen.

Jeg er utdannet journalist og har arbeidserfaring fra flere aviser og tidsskrifter, og jobber nå som kommunikasjonsrådgiver i Stoffskifteforbundet. Parallelt med å lete etter ny jobb har jeg i perioder hatt styreleder vervet i NIFS som en ulønnet fulltidsstilling. Vervet er en verdifull erfaring jeg ikke ville ha vært foruten. Sannsynligvis hadde jeg ikke fått min nåværende jobb uten all erfaringen fra det frivillige foreningsarbeidet. Som interesseorganisasjoner er det en del overlapp og for NIFS har jeg oppgaven som presseansvarlig. For meg er den nye jobben midt i blinken. Jeg får brukt vel så mye av min journalistiske erfaring som NIFS og mine personlige egenskaper. Det er behov for mer kunnskap og åpenhet om stoffskiftesykdommer. Jeg kunne ikke ha tenkt meg en mer interessant jobb.

Jeg har vært der selv. Langt nede i de mørkeste bølgedaler. Proppa full av selvmedlidenhet, frustrasjon, sinne, forpestende humor, pessimisme. Men, jeg mistet aldri troen på meg selv, bare på at jeg skulle få jobb. Jeg har vært der selv at «jeg fikk ikke jobben fordi jeg stammer». Jeg har lagt skylden på arbeidsgiveren jeg søkte hos. «Jobbintervjuet gikk galt fordi arbeidsgiveren har fordommer mot stamming og tviler på at jeg kan takle et hektisk miljø med mange telefoner og møter». Ja, det er fordommer og mangel-full kunnskap der ute. Ikke blant samtlige arbeidsgivere, men mange nok til at vi, logopedene og NIFS, skal ta det på alvor. I tillegg tror jeg på innsatsen til

hver enkelt, for dem selv og for oss alle som skal stamme oss til en ny jobb.

I Stamposten nummer 2/2017 tok vi opp problemstillingen: Hvilken betydning har stamming når vi søker jobb? Vi kom med flere råd om hva man skal skrive i søknaden og hvordan man skal håndtere og presentere stammingen under selve intervjuet. For å gjøre en lang historie kort, skriv en god søknad og CV uten å nevne stammingen, og vis en nysgjerrig og offensiv versjon av deg selv på intervju. For mitt vedkommende var det helt naturlig å nevne stammingen og styreledervervet i søknaden, men generelt sett tror vi at arbeidsgivere og rekrutterere lett kan legge en søknad fra en som stammer i «nei»-bunken. I 2014 skrev nettavisen Forskning.no om forskningen til Clare Butler ved Newcastle University Business School som konkluderte med at personer som stammer ble diskriminert på arbeidsmarkedet, og både vår egen kartlegging av stammingens innvirkning på livskvalitet, «Å være voksen – og stamme», samt masteroppgaven til Anne Kari Steine og Kristine N. Inglingstad, «Å leve med stamming» (2013) viste tilsvarende resultater.

Arbidsmarkedet er beinhardt og hensynsløst. Vi lever i et samfunn for de utadvendte og sosialt sterke. De favoriseres gjerne også i en jobbsøkerprosess. I en del tilfeller vil arbeidsgiver ha en utadvendt medarbeider med stort nettverk, et rykende arbeidsjern av en nettverksbygger som kan håndtere de fleste situasjoner, en som går løs på arbeidsoppgavene med enorm livslust, en som er fremoverlent, nytenkende og kreativ. Helst skal du være i alderen 32 til 40 år, ha minst en mastergrad, helst fra utlandet, du skal ha familie, være fotballtrener – en ressurs på alle livets arenaer.

Vi er ikke alle sånn. Ikke må vi alltid være sånn heller for å få jobb, men dette er holdninger du ofte vil møte på, og da kan det være ekstra utfordrende å stamme. Det jeg gjorde var å melde meg på et kurs gjennom NAV. Som regel er det NAV som sender arbeidssøkere

på kurs, men NAV har et tilbud for dem som vil yte en ekstra innsats. Etter søknad og intervju hos Metier Academy på Skøyen i Oslo begynte jeg på et kurs i jobbsøking og prosjektstyring. Det jeg lærte på kurset for å få jobb var svært likt det jeg har lært gjennom McGuire-programmet: Å tro på meg selv, bygge opp selvtilliten, skrive knallgode søknader og fremstå som den ressursen jeg er under jobbintervju. Jeg lærte å smile under jobbintervju og vise meg som den jeg er. Vi lærte alle dette på kurset. I min klasse hadde 14 av 21 elever fått jobb etter tre måneder.

Tenk litt på dette: Vi er cirka en prosent av den voksne befolkningen som stammer. Det betyr at det er 99 prosent som ikke er som oss. Som ikke snakker om oss og som ikke har den egenskapen og den erfaringen vi har. Jeg vil fremheve tre egenskaper som særlig stammingen har gitt meg: At jeg er språklig sterk, at jeg har et høyt refleksjonsnivå og høy grad av selv-innsikt, og at jeg er tolerant, ydmyk og tålmodig overfor andre mennesker med forskjellige utfordringer. Jeg har brukt mye tid på å tenke på det jeg skal si, og aldri komme til orde. Dere skulle ha visst hvor mange velformulerte og snertne poeng det har blitt svidd av i hodet mitt, men som ingen har hørt! Gjennom McGuire-programmet blir jeg utfordret til å formulere meg i hodet før jeg begynner å snakke.

I begynnelsen er det en stakkato og mekanisk øvelse, men over tid faller det seg mer naturlig å formulere seg, uten at det blir uforholdsmessige lange pauser før jeg snakker. Jeg har lært meg å snakke mer konsist, fordi da blir folk rundt meg mer interessert. De hører mer etter og jeg kan i mye større grad enn før ta initiativ til samtaler og diskusjoner, og selv velge når jeg vil forlate dem. McGuire-programmet har også lært meg å analysere en samtale og en sosial situasjon på en konstruktiv måte. Hva gjorde jeg bra? Hvordan håndterte jeg stammingen på en god måte? Hva kan jeg gjøre enda bedre neste gang? Før rømte jeg fra vanskelige situasjoner og alt gikk i svart. Vi som stammer har gått på noen smeller og lært oss å reise oss igjen. På oss selv kjenner vi igjen andre.

En arbeidsgiver skal ansette deg, ikke CV-en eller stammingen din. Tenk på stammingen som en ressurs, en egenskap ved deg selv som du har lært mye av, og som har gjort deg reflektert og i stand til å møte andre mennesker med en ydmykhet og forståelse som gjør deg til en god menneskekjenner. Det gjorde jeg.

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



AN INTRODUCTION TO EFFECTIVE COUNSELLING SKILLS FOR SLTS AND RELATED PROFESSIONS

CAROLYN CHEASMAN & RACHEL EVERARD

Carolyn Cheasman has undertaken a range of counselling-related training including personal construct psychology, person-centred counselling and CBT. She has taught several professional training courses on counselling skills, and been a clinical tutor for speech and language therapy students at City University. She is also a trained mindfulness teacher and has presented many papers at international conferences. **Rachel Everard** has taught professional training courses throughout her career and has co-presented many papers at international conferences. She has been involved in delivering counselling skills training to healthcare professionals for the last 15 years and has recently completed a certificate in person-centred counselling. Carolyn and Rachel work together at City Lit, the UK national centre for work with adults who stammer.

This course will teach you how to:

- Identify the differences between counselling and counselling skills
- Learn about the person-centred core conditions
- Explore the relevance of counselling skills for SLTs
- Practise active listening
- Develop your responding skills to support the core condition of empathy
- Give and receive feedback
- Explore the role of questions
- Explore the area of congruence/genuineness
- Identify relevant boundaries in the helping relationship and any issues they bring up for you
- Talk about some of your own personal issues (not the biggest ones!)
- Practise role-playing client/parent/carer/teacher
- Learn through reflective practice



NORSK LOGOPEDLAG

Hordaland, Sogn og Fjordane logopedlag

Fredag 20.oktober 2017
Statped vest, kurssenteret

9.30-16.30

Registrering og kaffe fra kl 9.00

Forelesningen vil foregå på engelsk. Kurset inneholder både forelesning og praktiske øvelser.

Medlemmer NLL: 1200,-

Studenter NLL: 800,-

Andre: 1600,-



Påmelding til:

pamelding.hsf.log@gmail.com

Valg av betalingsmåte må fremgå av påmeldingen.

Enten direkte innbetaling til kontonummer 1503.18.84400 eller få tilsendt faktura på e-post. Fakturaadresse og ressursnummer må oppgis.

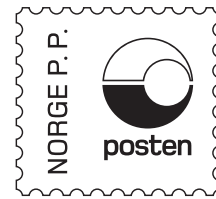
Betalingen må merkes med navn.

Påmeldingen er bindende, kursavgift refunderes ikke.

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
04.-12. oktober 2017	AVIT (Applied Voice Intervention Techniques)	Larnaca, Kypros	https://www.vives.be/avit
16.-17. oktober 2017	Munnmotorikk Iqoro	Asker, Asker kulturhus	Bindende påmelding innen 10.06.17 lenawik53@gmail.com
19.-21. oktober 2017	DTTC-kurs	Stockholm, Danderyds sjukhus	http://www.srat.se/Logopederna/Kalender/2017/dttc-kurs/
20. oktober 2017	PROMPT	Oslo	http://www.promptinstitute.com/events/EventDetails.aspx?id=964643&group=
24. oktober 2017	Happy apping 1, Innføringskurs	Gjøvik	https://kurs.statped.no/
25. oktober 2017	ASK kartlegging som grunnlag for tiltak	Oslo	https://kurs.statped.no/
26. oktober 2017	PedPad – pedagogisk bruk av iPad i grunnskolen	Stavanger	https://kurs.statped.no/
26.-27. oktober 2017	Afasidagene	Oslo	https://kurs.statped.no/
02.-03. november 2017	Talk Tools nivå 1	Oslo	www.barnasspraksenter.no
13.-15. november 2017	PROMPT introduksjonskurs	Stockholm, Sverige	http://www.promptinstitute.com/event/stockholm4243
14. november 2017	Norsk med teiknstøtte	Stavanger	https://kurs.statped.no/
15. november 2017	Åpent kurs i norsk med tegnstøtte	Grong	https://kurs.statped.no/
17. november 2017	Letsip: Munnmotoriske forutsetninger for spising og tale	Bergen	http://www.letsip.no/info/kurs/
28. november 2017	Workshop i flytskapende teknikker	Lillestrøm	www.stammesenter.no
30. november 2017	PAS – steget inn i fonologisk og artikulatorisk bevissthet	Oslo	https://kurs.statped.no/
12. desember 2017	Åpent kurs i norsk med tegnstøtte	Trondheim	https://kurs.statped.no/
17.-18. januar 2018	Talk Tools nivå 2	Oslo	www.barnasspraksenter.no
08.-09. februar 2018	Stammebehandling	Oslo	https://kurs.statped.no/
20. februar 2018	Workshop i stammemodifikasjon	Lillestrøm	www.stammesenter.no
23.-25. mars 2018	IALP 1th international composium – «Motor speech disorders in children and adults»	Kypros, Nicosia	http://ialpdev.info/
10.-12. mai 2018	10th European CPLOL Congress of Speech and Language Therapy	Cascais, Portugal	http://cplol.eu/
23.-24. mai 2018	15. Nordiske symposium om barnesprog	Odense, Danmark	http://nordisksymposium.weebly.com
07.-09. juni 2018	NLLs Landsmøte og Sommerkonferanse	Oslo	http://norsklogopedlag.no/landsmote-og-etterutdanning-skurs-2016/

Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde **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
Prioriteres språkstimulering i opplæringstilbudet til 3. klasse-elever med down syndrom?	
<i>Kari-Anne B. Næss, Liv Inger Engevik & Silje Hokstad</i>	s. 6
Innhold i bildebeskrivelser: Normalspråklig variasjon hos voksne	
<i>Marianne Lind, Ingvild Røste, Line Haaland-Johansen, Monica I. N. Knoph & Bård Uri Jensen</i>	s. 14
Leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn	
<i>Anne-Lise Rygvold & Jannicke Karlsen</i>	s. 28
Referat: Dagskurs med Barry Guitar <i>Tommy Olsen</i>	s. 39
Referat: Det trengs et løft for hjernesykdommene <i>Marianne Brodin</i>	s. 41
Referat: Lidcombe-«tour» i Norge	
<i>Ane Hestmann Melle, Karoline Hoff, Ragnhild Rekve Heitmann, Ann-Helen Seglem Gabrielsen, Astrid Tine Bjørvik, Hege Anita Dahl</i>	s. 42
Referat: Seminar for Anne-Lise Rygvold <i>Redaksjonen i NTL</i>	s. 44
Referat: CPLOL-møte i wien <i>Signhild & Katrine</i>	s. 47
Intervju med Anne-Lise Rygvold:	
<i>«Jeg har hatt det inspirerende og gøy!» Melanie Kirmess</i>	s. 48
Logopedisk tips:	
Stemmebehandling og generell munnmotorikk: tips for tungen <i>Ragnhild Skard</i>	s. 53
Yrkesetikk <i>Trine Lise Dahl</i>	s. 56
Lesernes side:	
Yrkesetiske retningslinjer til besvær: Svar til tilsvaret <i>Jon-Øivind Finbråten</i>	s. 57
NIFS: Stammingen ga meg drømmejobben <i>Martin Aasen Wright</i>	s. 60
Kurs & Konferanser	s. 63