

Norsk tidsskrift
for logopedi

Juni 2010
Årgang 56

Logo

PEDEN 210

Av innholdet:

Redaktøren	3
Fra styret	4
Tidlig innsats – en god start på en «lyttreise»	5
Arbeidsminne som ein tidleg markør hos barn i risikosona for å utvikle dysleksi.	10
Arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i videregående skole	20
ICF brukt i utredning av stemmevansker	28
To musikkpedagogers tilnærming til stamming	38
To musikkpedagogers tilnærming til stamming – har de noe å tilføre?	42
Referat	46
Omtale	48
Skattekasten	50
Yrkesetikk	52
Lesernes side	54
Logopedisk tips	55
Bokomtale	56
Filmomtale	57



ARTIKKEL/DEBATTINNLEGG

Norsk Tidsskrift for Logopedi er åpent for ulike faglige standpunkt. Meningsytningene som kommer frem i de ulike innleggene står dermed for forfatterens egen regning – og deles ikke automatisk av redaksjonen. Norsk Tidsskrift for Logopedi fungerer som meldingsblad for alle medlemmer av Norsk Logopedlag. Redaksjonen forbeholder seg retten til å bestemme utgivelsesdato for innlevert manuskript.

Redaksjonen er svært glad for at du vil skrive i Logopeden. Ved å følge våre praktiske/tekniske råd, sparer du redaksjonen for mye arbeid.

TEKNISKE RÅD

- 1) Artikkel inkludert overskrifter skal skrives i Times New Roman og enkel linjeavstand.
- 2) Ikke bruk bindestrek ved orddeling på slutten av en linje. Linjelengden i tidsskriftet er ikke det samme som i ditt dokument.
- 3) Avsnitt markeres med dobbelt linjeskift uten innrykk. Bruk linjeskift kun ved markering av avsnitt.

PRAKTISK RÅD

- 4) Artikkelen innledes med hovedoverskrift. Bruk blokkbokstaver punkt 20 og fet skrift.
- 5) Artikkelen overskrifter skal ikke være nummererte. I tillegg til hovedoverskriften skal det brukes overskrifter på to nivå. Ved overskrifter i teksten på to nivå, skal første nivå være med **BLOKKBOKSTAV** pkt 12 fet skrift. Og andre nivå med **trykkt bokstaver** pkt 12 og fet skrift.
- 6) Artikkelen skal ha en appetittvekker på ca. 50-70 ord. Bruk punkt 12 og kursiv.
- 7) Kun litteratur som er brukt i artikkelen skal oppføres som kilde.
- 8) Lengden på artikkelen bør ikke overstige 5 sider i tidsskriftet. En side i tidsskriftet utgjør ca 830 ord. (5 sider utgjør ca 4200 ord). Trykkeriet gjør nødvendige tilpasninger.
- 9) Send
 - A. Artikkel, appetittvekker og presentasjon elektronisk til redaktør signhild@tromso.online.no.
 - B. Bilder og logoer lagres i JPG, TIFF, EPS i så stor oppløsning som mulig og sendes til: signhild@tromso.online.no.
- 10) Artikkelen skal ha en presentasjon av forfatter, faglig bakgrunn, nåværende arbeidssted og e-post adresse. Ca 20-50 ord.

FAGFELLEVRURDERING

Norsk Tidsskrift for Logopedi, Logopeden er anerkjent som vitenskapelig tidsskrift. Dette innebærer at redaksjonen har system for fagfellevurdering av vitenskapelige artikler. Fagfellevurdering avtales med den enkelte artikkelforfatter. Materiellfrist for artikler som skal gjennom fagfelle er én måned for ordinær materiellfrist.

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

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

ANNONSEPRIS PR. 01.01.2006

- 1/1 (175 x 220 mm) side - s/hv – kr. 1.500,-
 - 2/3 (175 x 145 mm - 2 sp. x 220 mm) side - s/hv – kr. 1.200
 - 1/2 (175 x 110 mm - 3 sp. x 110 mm) side - s/hv – kr. 1.100
 - 1/3 (175 x 74 mm - 1 sp. x 220 mm) side - s/hv – kr. 900,-
- Fargetillegg kr. 700,-
- Annonser fra regionlag i NLL er gratis.

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



STYRET I NLL

Leder Holmsen, Ole-Andreas
Gml Stromsv 116,
2010 Strømmen
oleandreas.nll@gmail.com
Tlf: 926 14 691

Nestleder Hartveit, Gro
Fyllingsveien 14, 5161 Laksevåg
grohartveit.nll@gmail.com
Tlf: 55 34 32 41

Kasserer Fosser, Randi
Anton Schjøthsg. 18, 0454 Oslo
lar-fo@online.no
Tlf: 412 84 393

Sekretær Tendeland, Eli
Fidjeåsen 110, leil.104,
4639 Kristiansand S
elitendeland.nll@gmail.com
Tlf: 959 89 398

Styremedlem Berg, Elisabeth
Kortbølgen 10, 9017 Tromsø
logoped.elisabeth@online.no
Tlf: 77 67 68 35

Varamedlem Sve, Bjørg Tulluan
Sve, 6200 Stranda
bjorgsve@online.no
Tlf: 70 26 06 14

Varamedlem Haldal, Marit
Marie Michelets veg 15 C,
7046 Trondheim
mhe@dmh.no
Tlf: 73 56 83 25

YRKESETISK RÅD

Leder Reichmann, Erik
Knattenvegen 7 a,
2005 Rælingen
ere@bluezone.no
Tlf: 996 21 601
Medl. Haukland, Ingrid
Medl. Granhus, Astrid
Varamedl. Høier, Jorun

ORGANISASJONSUTV.

Leder Koss, Marit Molund
Hellerudstubbene 46 a, 0671 Oslo
maritmoss.nll@gmail.com
Tlf: 959 16 133
Medl. Vanebo, Kristin Hovstein
Varamedl. Berntsen, Marit

PEDAGOGISK UTVALG

Leder Lund, Kari Sandvik
Nordgardsvegen 159,
5236 Rådal
karisalu@online.no
Tlf: 905 35 990
Medl. Hushovd, Aud Ellen
Medl. Gudmundset, Heidi
Varamedl. Nordoen, Bodil

FAGUTVALGET

Leder Rygvold, Anne-Lise
Grindbakken 26, 0764 Oslo
a.l.rygvold@isp.uio.no
Tlf: 22 85 80 78
Medl. Knoph, Monica
Medl. Gilleberg, Kristine
Varamedl. Solgaard, Berit

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

Skogdal, Signhild
Nordpolvn. 62, 9013 Tromsø
signhild@tromso.online.no
Tlf: 928 67 932
Medl. Røste, Ingvild
Medl. Baal, Lisa

SALGSREPRESENTANT

Strømsnes, Marit
Askv. 139, 5306 Erdal
mstroms@live.no
Tlf: 56 14 02 37

ARKIVAR

Arkivar Johannsen, Line
Haaland
line.haaland-johansen@statped.no
Arkivar Hekland, Eli
eli.hekland@statped.no

PRIVAT UTVALG

Leder Andersen, Ole Petter
Marikosveien 20, 1715 Yven
opa@halden.net
Tlf: 918 87 572
Medlem Solgård, Berit
Medlem Kvisgaard, Katrine
Medlem Sandland, Gry

VALGKOMITÉ

Leder Toft, Torhild
Marikollen 43, 5136 Mjølkeråen,
torhild.toft@hjemme.no
Tlf: 959 67 645
Medl. Terkelsen, Marit
Medl. Gjertsen, Kari-Mette

LEDERE I REGIONSLAG

Bu-Te-Ve Hiorth, Brit
brith.hiorth@c2i.net
Tlf: 33 05 35 90

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

Oslo Live, Günther
live.oll@gmail.com
Tlf: 958 44 462

Møre Roms Hunnes, Elisabet
elisabet.hunnes@eide.kommune.no

Agder Nordbo, Gro
grosnord@online.no
Tlf: 37 26 15 00

Hedm.Oppl. Møller, Arnt Ivar
iv-moell@online.no
Tlf: 922 68 878

Nordland Andersen, Inge
kari@iaksess.no
Tlf: 79 13 26 82

Troms Fin. Sormo, Ågot Marie
agot.marie.sormo@statped.no
Tlf: 75 75 72 22

Østfold Hansen, Froydis Elseth
froydis11@hotmail.com
Tlf: 69 39 78 13

Rogaland Lea, Inger Flatekvål
inger.lea@randaberg.kommune.no
Tlf: 51 69 77 46

Trøndelag Slaatsveen, Gerd
gerd.slaatsveen@trondheim.kommune.no
Tlf: 922 02 607

Hord. SognFj
Brøgger, Solvi Ellefsen
solvi@brogger.no
Tlf: 55 27 01 13

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: Signhild Skogdal. Nordpolvn. 62, 9013 Tromsø • Tlf. 928 67 932 - signhild@tromso.online.no
Red.medl/annonser: Lisa Baal – Tlf. 911 78 201 – lisabaal@hotmail.com
Red.medl.: Ingvild Røste – Tlf. 22 25 58 81 – ingvildroste@hotmail.com

Norsk Logopedlags web-side: www.norsklogopedlag.no
Web-ansvarlig: Gro Hartveit grohartveit.nll@gmail.com

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

Entusiasme for logopedi

Du sitter nå med det tykkeste bladet av Logopeden noensinne. I redaksjonen er vi fullt klar over at kvantitet ikke er det samme som kvalitet, men vi mener at tykkelsen denne gang ikke har gått ut over kvaliteten. Den store mengden stoff skyldes faglig engasjement og entusiasme fra logopeder og andre fagfolk som skriver til oss, enten i form av artikler, kursreferat, invitasjon til kurs, logopedisk tips, eller leserinnlegg. Uansett hva som skal leveres til Logopeden, er entusiasmen over å spre logopedfaglig stoff stor hos dem vi møter, og det er fantastisk hyggelig å snakke med alle bidragsyterne! Jeg er stappfull av beundring over logopeder som til tross for laber interesse fra media stiller opp med stand og informasjon på Logopediens dag, eller som alltid har en idé om kurs eller noe annet faglig. Mange av disse logopedene er faglig aktive langt inn i vanlig pensjonistalder, som juninummerets Skatteboks; Ingeborg Vidsjål!

Det er denne entusiasmen som gjør det så interessant og gøy å jobbe med Logopeden, og det er nok en liknende entusiasme som har fått leder Ole-Andreas Holmsen til å jobbe for Norsk Logopedlag i 22 år (på fritida)! Jeg vil her ved benytte anledningen til å takke Ole-Andreas og andre i styre og verv i NLL som nå slutter etter mange år: Tusen takk! Vi har kanskje ikke hatt logopedjobb, har det ikke vært for dere og NLL! Lykke til, til de som skal «hoppe etter Wirkola».

Kvalitetssikring og informasjon om logopedfaget er utrolig viktig for at myndigheter og andre skal vite om hva logopeder kan brukes til. Ingjerd Haukland har bidratt sterkt i en arbeidsgruppe oppnevnt av Helsedirektoratet, som nylig har utarbeidet Nasjonal faglig retningslinje for behandling og rehabilitering ved hjerneslag. Målgrupper for retningslinjen er helsepersonell i kommune- og spesialisthelsetjenesten, og beslutningstakere på alle nivå i helsetjenesten, politikere og utdanningsinstitusjoner. Kanskje kan denne retningslinjen danne mal for andre logopediske fagområder, som bidrag til kvalitetssikring for hele det logopediske fagfeltet?

Den første artikkelen i juninummeret har et tema som redaksjonen har vært på «jakt» etter lenge. Den handler om barn med CI og det viktige tverrfaglige arbeidet mellom audiopedagog og logoped. Artikkelen tittel er «Tidlig innsats – en god start på en lyttevei», og er skrevet av audiopedagog Kaia-Irén Førde og logoped og audiopedagog Siri J. Grieg ved Statped Vest. Forfatterne beskriver et endret hørselsfaglig ståsted som følge av CI som hørselsteknisk hjelpemiddel til barn. Det primære er å utvikle lytteevnen for så å kunne nyttiggjøre seg den nye lyden på best mulig måte og få en naturlig tilegning av talespråket.

Artikler i juninummeret viser at logopedi utdanningsmessig nå er på masternivå. På landets to logopedutdanninger (i Oslo og Bergen) foregår det store prosjekt på sammenhengen mellom språk og dysleksi. Logopeden har allerede trykket artikler om dette teamet, men som leser vil dere se at det er mange interessante nyanser, bl.a. i «sekken» *minnefunksjoner* som ser ut til å ha betydning for språk- og/eller leseutvikling. I dette nummeret skriver Eli Aarnes Lerøy sammen med Sonja Helgesen Ofte og veileder Turid Helland en artikkel med tittelen «Arbeidsminne som ein tidleg markør hos barn i risikosona for å utvikle dysleksi». Artikkelen bygger på Lerøys masterprosjekt og er del av den store longitudinelle studien «Ut med språket», som har til formål å finne tidlige kognitive markører for barn i risikosonen for å utvikle dysleksi. Redusert arbeidsminne er ett av flere typiske trekk ved dysleksi, og Lerøy har testet ut denne minnefunksjonen med oppgavene Talminne og Rask namngjeving.

Neste artikkel bygger også på et masterprosjekt og handler om grunnleggende leseferdigheter i videregående skole. Artikkelen er skrevet av logoped Elisabeth Berg og har tittelen «Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole». Resultater fra prosjektet viser at lærerne har fått utvidet kompetanse på en rekke områder relatert til lesing, og at de i løpet av prosjektperioden har endret undervisningspraksis, bl.a. ved at de i større grad forklarte vanskelige ord i fagtekstene, og

at de prøvde å forene det fagspesifikke og leseopplæringa.

Lesere av Logopeden har gjennom to tidligere artikler fått innblikk i klassifiseringssystemet ICF. I dette nummeret kommer første artikkel i en serie på tre som kopler ICF til ulike logopediske områder. Steinar Theie ved ISP Universitetet i Oslo har samarbeid med logoped Pål Ericson ved Bredtvet kompetansesenter, og skrevet artikkelen «ICF brukt i utredning av stemmevansker». En av konklusjonene er at ICF kan bidra til økt oppmerksomhet mot kompleksiteten i hvordan stemmevansker fremstår og kommer til uttrykk.

Logopeder utgjør en liten og til tider ukjent yrkesgruppe, som er klar over at andre faggrupper arbeider med logopedfaglige områder. Den neste artikkelen handler om to musikkpedagogers tilnærming til et ukjent fagområde; stamming. I.o.m. at mange elever/studenter/brukere har sammensatt problematikk, må faggrupper forholde seg til andre faggruppers områder, for eksempel; musikk og stamming, eller logopedi og psykiatri. Da er det viktig å vite om hvilken kompetanse som trengs, og iverksette tverrfaglig samarbeid. Artikkelen har tittelen «To musikkpedagogers tilnærming til stamming», og er skrevet av musikkpedagogene Anne Kristine Wallace Turøy og Bjørg Solsvik Åvitsland ved Høgskolen i Bergen. Fordi redaksjonen mente at det stammefaglige manglet i artikkelen, har vi bedt logoped Hilda Sønsterud kommentere artikkelen i etterkant. Til sammen syns vi disse tekstene utgjør spennende vinklinger som logopeder kan ha nytte av å vite om.

Til slutt vil jeg takke av som redaktør – det er på tide med en ny stemme på denne siden, og ønsker neste redaktør lykke til!



Signbild Skogdal

Kjære logopedkollegaer!

Kun kort tid igjen, vi nærmer oss raskt avslutning av landsmøteperioden 2008 - 10.

I skrivende stund er det bare en drøy måned til det braker løs i Bergen. Det blir et spennende landsmøte også denne gangen, ikke minst med tanke på utskiftninger av sentrale tillitsvalgte. Gamle går og nye tiltrer. Selv har jeg vært i hovedstyret i 22 år, det er lang tid, - veldig lang tid. Jeg hadde neppe deltatt så lenge dersom ikke entusiasmen for det å være logoped er så sterk. Etter hvert som jeg kom inn i NLL-arbeidet, og vår historie, slo det meg, at det vi som logopeder, tok for gitt, definitivt ikke ble tatt for gitt av alle politikere og byråkrater i departementene. Logopeder ble sett på som en utgiftspost, og det var en utbredt vilje til å fjerne oss. Denne holdningen møtte oss fra kommunalt og helt opp på departementalt nivå.

Delvis hadde vi oss selv å takke for dette, delvis var det politikernes og styringsmaktens ansvar. Vi logopeder hadde, og har nok fortsatt ikke vært flinke nok til å synliggjøre logopedien utenfor våre egne sfærer. Store ord i samlinger for logopeder har ikke samme effekt som møter og samtaler med stortingspolitikere, ministre eller ansatte i departementene.

Det vi selv mener er oppleste og vedtatte rettigheter tolkes ikke på samme måte av de som forvalter skattepengene på kommunalt nivå. Rett og slett fordi lovgivningen er for svak.

Vi møter brukergruppene våre daglig, det gjør ikke politikere og byråkrater. Det var her utfordringene lå og fortsatt ligger: Hvordan synliggjøre behovet for logopeder overfor både Kunnskapsdepartementet (KD) og Helse- og omsorgsdepartementet (HoD)?

Tidlig på 2000-tallet ble det klart at politikere vi kontaktet aldri hadde hørt om logopeders kamp for å få arbeide som logopeder, og heller ikke våre brukeres kamp for å få hjelp.

Byråkratene hadde ikke tatt med seg vår sak opp til politikerne. Dette var et viktig vendepunkt i NLLs historie. Da tok vi i bruk de politiske kontaktene vi hadde, og plutselig var vi i møte med helsekomiteen, med de forskjellige stortingsgruppene. Plutselig begynte noe å skje, og vi ble hørt. Rådgiver, Helga Rudjord har hjulpet oss i forhold til HoD, Helsedirektoratet (HD) og Nav/Helfo. Uten hennes interesse for vår sak hadde vi aldri kommet dit vi er i dag.

Vi vet ennå ikke om resultatet av behandlingen av vår autorisasjonssøknad. Vi vet bare at direktoratet er i ferd med å avslutte sin del av arbeidet for så å sende søknaden til departementet for endelig avgjørelse. Dersom søknaden godtas er det ikke det samme som at alt ordner seg og-, at alle våre bekymringer er løst. Det er kun første trinn i trappen mot en selvstendig yrkestittel. Nå vil imidlertid trappen stå et sted, og det blir mulig å strekke seg etter neste trinn. Det handler om lover, rettigheter, avlønning, og sist men ikke minst en avklaring mellom KD og HoD. Det har vært, og er fremdeles, en svært vanskelig del av det hele. Mitt ønske og min strategi har hele tiden vært å bruke de åpne dører vi møter i HoD til å kanskje få lirket opp de lukkede dørene i KD.

I denne landsmøteperioden har det vært jevnlig kontakt med begge departementer. Vår kontakt med KD førte konkret til 20 nye studieplasser på logopedi i Oslo og Bergen. Kontakten med HoD resulterte i forslag til nye vedtektstekster.



En del av logopedien hører hjemme i skoleverket og en annen i helse. Det må det ikke være tvil om. De to kjølene må skjæres gjennom vannet side om side. Er det tvil om hvilken kjøll som har ansvar må det heller være en romslighet til begge sider enn en sneverhet som ekskluderer brukergrupper. Det såkalte «NM i ansvarsfraskrivelse», som har vært og er en kjempeutfordring, må komme til en slutt. Det er ikke verdig et av verdens rikeste land å ha slike tilstander.

Av og til har jeg vært redd for at det har blitt for mye mas om HoD og KD. Men etter mange tilbakemeldinger fra engasjerte medlemmer, har jeg en klar formening om forståelse for at dette er viktig, ja faktisk det viktigste. Vi har i alle år jobbet seriøst med faglig innhold i utdanningen, minimumsstandarder, praksisperioder, yrkesetikk, organisasjonssaker, etterutdanningskurs, opprettholdelse av studietilbud og sågar utvidelse av studietilbud. Dyktige mennesker i utvalg og styrer har arbeidet seriøst med dette. Vi kommer imidlertid ikke unna det faktum at uten en krystallklar lovgivning i bunnen som sikrer våre brukere rett til hjelp gitt av logopeder når det er det de har behov for, kommer vi ikke videre.

Denne kampen er ikke på noen måte ferdig. Den blir en utfordring også for kommende styrer i NLL. Jeg ønsker de nye tillitsvalgte lykke til, og takker med dette for over 20 lærerike år i styret i NLL.

Takk!

Ole-Andreas

Tidlig innsats – en god start på en «lyttereise»

Fra et hørselsfaglig ståsted ønsker vi å redegjøre for vår endrede rolle som audiopedagoger i forhold til små hørselshemmete barn som får et hørselsteknisk hjelpemiddel på et tidlig tidspunkt. For denne gruppen barn dreier det seg om å utvikle lytteevnen for så å kunne nyttiggjøre seg den nye lyden på best mulig måte og få en naturlig tilegning av talespråket. Vårt utgangspunkt er at et lite barn med cochleaimplantat (CI) eller høreapparat (HA) kan ha en forsinket talespråkutvikling alt etter tidspunkt for lydtilgang. Først når lyttegrunnlaget er lagt kan det eventuelt vise seg om barnet har andre spesifikke språk- og/eller talevansker som kan komplisere for naturlig talespråkutvikling.

Artikkelen har sitt opphav fra et uformelt treff på Skarven i Trømsø, et møte mellom to pedagoger fra ulike spesialpedagogiske fagfelt som samles omkring et felles faglig interesseområde. Samtalen resulterte i en oppfordring til å redegjøre om cochleaimplantat (CI) hos barn og språk, tale og kommunikasjon sett fra en audiopedagogisk synsvinkel. Vi har valgt å avgrense temaet til små barn med store hørselstap 0-6 år som har fått HA/CI og beskrive Auditiv-Verbal Tilnærming (AVT) som en mulig tilnærmingstype i rehabiliteringen. Artikkeforfatterne er ansatt som rådgivere ved Statped Vest avdeling hørselsvansker med spesifikt arbeidsområde som AVT-pedagoger.

Små barn med store hørselstap

Det fødes mellom 40-50 døve barn på landsbasis hvert år. Alle disse får tilbud om CI operasjon med mindre det foreligger særlige medisinske tilstander eller andre forhold som gjør CI uegnet for barnet. Ca 90 % av alle døvfødte barn blir i dag operert ved Rikshospitalet. Målsettingen er at alle hørselshemmede barn som ikke har utbytte av høreapparater skal tilbys CI operasjon før ett års alder. Universell hørselsscreening er nå innført ved alle landets sykehus. Hørselsscreening av nyfødte har som mål å oppdage medfødte høretap. Høretapet kan også oppstå senere i løpet av barnets oppvekst. Uansett tidspunkt for diagnose er det viktig at tiltak blir satt raskt i gang. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig

tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder (St.meld. 16 (2006-2007):10).

Parallelt med hørselsscreening er det satt i gang ulike rehabiliteringstiltak for denne målgruppen og deres foreldre i nært samarbeid mellom helseforetakene og de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene (Statped) som har hørselsvansker som fagområde. Statped har etablert straksteam i alle regioner for å kunne gi veiledning til foreldre/familier med små barn som har fått konstatert hørselstap. Straksteamet kan bistå foreldrene i den første tiden etter at hørselstapet er oppdaget. Statped har utviklet og tilbyr ulike veiledningsprogrammer og kurs for foreldre til barn med hørselstap (Statped nettsider).

Hovedmålsettingen for straks-arbeidet i Statped er å bidra til å etablere og vedlikeholde god kommunikasjon og godt samspill mellom foreldre og barn, samt gi foreldre informasjon og veiledning slik at de kan foreta gode valg om kommunikasjonsmåter og pedagogiske tiltak.

Det største fokuset er ikke lenger for eller mot CI, men hvilken språkkode foreldrene skal velge. I rapporten Cochlea Implantat (CI) - hjelp til et hørende liv (Sosial- og helsedirektoratet 2006) blir det omtalt at hørselsscreening av nyfødte og tidlig igangsetting av tiltak deriblant CI har forandret situasjonen.



Siri J. Grieg

er logoped MNLL og audiopedagog. Arbeider som rådgiver ved Statped Vest avdeling hørselsvansker med spesifikt arbeidsområde AVT veiledning. E-post: siri.grieg@statped.no



Kaia-Iren Førde

er audiopedagog og har hovedfag i spesialpedagogikk. Arbeider som rådgiver ved Statped Vest avdeling hørselsvansker med spesifikt arbeidsområde AVT veiledning. E-post: kaia.iren.forde@statped.no

Tradisjonelt har tegnspråk vært ansett som døvfødtes primære kommunikasjonsform. «Vi kan ikke lenger si at deres språk er tegnspråk. Hovedmålet er nå at verbalt språk skal være hovedkommunikasjonen» (ibid:18) Med verbalt språk forstår vi her talespråk. Denne endringen krever omstilling i det pedagogiske system.

Audiopedagogisk arbeidsfelt - før og nå

Tidlig diagnostikk vil medføre en annen oppfølging enn det som har vært hovedtradisjonen innen Statped. Ny teknologien bidrar til at dagens barn med hørselstap har andre muligheter enn for

bare noen få år siden. De fleste av dagens barn med hørselstap har muligheter for å utvikle talespråk, og denne endringen påvirker også behovet for endring i Staped sitt tilbud til både foreldrene og barna. Fokuset er i mange tilfeller endret fra opplæring i tegnspråk, til nå å ha sterkere fokus på å utnytte HA / CI for å utvikle lytte- og taleferdigheter allerede i tidlig småbarnsalder. Denne endringen har i stor grad forandret det audiopedagogiske fagområdet. Tidligere måtte sterkt tunghørte og døve barn «læres» å tale via bruk av andre sanser; visuell, taktil og kinestetisk. Hørselsresten var i mange tilfeller ikke god nok til å kunne fange opp talespråkets ulike nyanser. «Å lære å snakke handler om å mestre artikulatiske ferdigheter, og er strengt tatt uavhengig av evnen til å høre. Med gode høreferdigheter eller en hørselsfunksjon under utvikling, kan tilegnelsen av talespråklige ferdigheter gjøres langt enklere» (Thorstensen 2006:25). Godt tilpasset HA/ CI gjør barnet i stand til å plukke opp de ulike elementene i talespråket. Audiopedagogens fokus kan nå rettes mot mulighetene til å utnytte hørselen og ikke bare begrensningene i forhold til utvikling av talespråk.

Audiopedagogens rolle i forhold til foreldrene er nå sterkere knyttet opp mot individuell veiledning og formidling av kunnskap om barnets høretap, muligheter og begrensninger. Endringene kommer tydelig frem i vår rolle som AVT-pedagoger som blir beskrevet senere i artikkelen.

Høreapparat teknologi

Tidlig oppdagelse og igangsetting av tiltak har stor betydning for barnets totale utvikling. Hørselens betydning for utvikling av talespråk er avgjørende. Målet er å få stilt en tidlig diagnose for å gi barna en best mulig lydstimulering og forhindre auditiv deprivasjon. I tillegg til dette kommer andre forebyggende tiltak inn som pedagogisk tilrettelegging, ulike fysiske og tekniske tiltak.

Selv små uoppdagete hørselstap kan ha stor innvirkning på barnets lytte og taleutvikling. Ved tidlig screening og intervensjon er mulighetene store for å avgrense tiden for barnet uten god nok lyd. Alle små barn må bruke høreapparater i den første tiden for å observere om barnet har utbytte av dette. Å tilpasse høreapparat til et lite barn kan være en lang og vanskelig prosess og er avhengig av en nøyaktig kurve av hørselstapet/audiogram. I dag gir høreapparatene i de fleste tilfeller god nok lyd til at barnet kan plukke opp og utvikle talespråket som andre barn. Dagens teknologi i høreapparater har gitt apparater som er mindre i størrelse og har mer avansert signalbehandling slik at de forsterker mer tale og mindre støy.

Et godt tilpasset HA/CI gir ikke normal hørsel, men det gir barnet tilgang til lyd. Denne lyden må barnet lære å tolke og forstå. De barna som ikke drar god nok nytte av høreapparater får tilbud om CI. I dag får barn helt ned til 6 mnd alder tilbud om CI operasjon.

Et CI er i utgangspunktet et avansert høreapparat, men går et skritt videre siden det erstatter en del av sanseapparatet. Et høreapparat forsterker lyden og sender den inn gjennom øregangen, og forutsetter en viss grad av funksjon i mellomøret og sneglehuset (cochlea). CI derimot omsetter lydsignalet til elektriske impulser som direkte «hopper over» det skadede partiet i hørselsmekanismen. Systemet består av en ytre og en indre del. Den ytre har en mikrofon og en elektronisk enhet som bearbeider

lyden (lydprosessor/taleprosessor). Den indre delen har elektroder som er anbrakt i det indre øret. Der stimuleres de gjenværende nervecellene direkte med elektriske signal. (Se illustrasjonen)

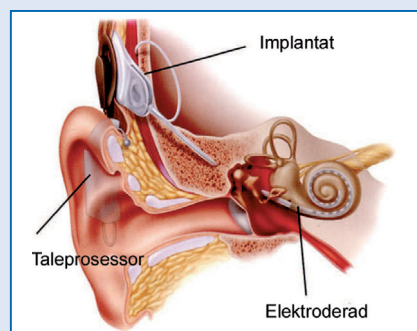
CI sin hovedoppgave er å forsterke talelyd. Dersom CI er riktig tilpasset og de fysiologiske forutsetninger er gode vil det gi barnet tilgang til nok lyd innen hele talespekteret til å plukke opp og tilegne seg talespråket. Tilpassing av CI til små barn er en prosess som går over flere år.

Det er forskjell på å høre og å lytte

Å høre betyr at det er adgang til akustisk input til hjernen. Å høre er en betingelse for å kunne lytte. Å lytte betyr å ha bevisst oppmerksomhet mot akustisk input. Lyd må gi mening, så det hele handler om at barnet skal kunne tolke det de hører.

Hørselens funksjon kan grovt inndeles i tre nivåer. Den ubevisste (basale) hørselen, signal/advarsels lyder (omgivelseslyder) og det talte språket/kommunikasjon. (Cole/Flexer 2009). Det ubevisste nivået skiller mellom de mest basale funksjoner, det å oppfatte bakgrunnslyder som hjelper oss å gjenkjenne omgivelsene. Hørselens andre nivå, signal/advarselslyder, er ofte mindre fintfølede og handler om å orientere seg i omgivelsene. Hørselen og synet kan betraktes som avstandssanser som gir oss mulighet til å registrere hva som skjer rundt oss. Bevissthet om hva som skjer rundt oss skaper en følelse av trygghet og tilhørighet. Hørselens tredje og mest avanserte nivå er evnen til å oppfatte akustiske nyanser. Talespråket er basert på akustikk, og øret er det mest

anvendelige og effektive sensoriske organet til å oppfatte tale. Talekara-



teristika kan beskrives ved hjelp av tre primære akustiske forhold; intensitet, frekvens og varighet.

De små barna må lære å lytte ut de ulike kjennetegnene i talemønsteret og å kunne skille mellom nyttig og unyttig informasjon. Omgivelseslyder gir oss mye informasjon og barna må tidlig lære å respondere og tolke dem for senere å ha muligheter for å kunne stenge ute, «overhøre» lyder som konkurrerer med tale. Det er stor forskjell på et hørbart signal og et forståelig signal. Tale er hørbart, men hvis en skal oppfatte det som blir sagt må en kunne skille mellom de akustiske detaljene i forskjellige fonemer.

Talespråket dannes på bakgrunn av tallrike erfaringer med å høre og lytte aktivt. Ettersom det indre øret er fullt utviklet ved svangerskapets femte måned, begynner barn å høre før det er født (Cole/Flexer 2006). I livets første seks måneder kan babyen skille mellom mange talelyder, selv de som ikke tilhører deres morsmål. Ved slutten av det første leveåret er det skjedd en funksjonell reorganisering av hjernen slik at den da best kan skille mellom de fonemene som barnet til daglig blir utsatt for.

Vi hører med ørene og lytter med hjernen - «The Listening Brain» (Flexer 2008). Problemet med et hørselstap er at det forhindrer lyden å nå hjernen. Små barn med store hørselstap utvikler ikke talespråket naturlig eller fullstendig med mindre det blir brukt teknologi eller særlig hørselsmetodikk for å forbedre omfanget og innholdet i det de hører (Cole/Flexer 2006).

Særlig når det gjelder små barn under tre år er evnen til å demonstrere ferdigheter, derunder også auditive ferdigheter, uløselig forbundet med barnets utvikling - også det som gjelder kognisjon og talespråk. Dersom 1-åringen og 2-åringen skal være motivert - for å vise selektiv oppmerksomhet, lokalisere,

diskriminere, identifisere, kategorisere, assosiere, integrere, fortolke og forstå -, må det være noe meningsfullt forbundet i en gitt handling (ibid). Utvikling av talespråket skjer gjennom fellesskap og daglig lek med voksne og barn.

Formålet med HA/CI er å stimulere og fremme veksten i de auditive neurale forbindelsene i hjernen som grunnlag for både det talte språk og lesing og andre intellektuelle ferdigheter. På grunn av en antakelse om begrenset tid for optimal neural plastisitet er alderen for tilgang til lyd avgjørende. «Den neurale plasticitet er størst i løbet af de første 3½ år af barnets liv. Jo yngre barnet er, jo større er den neurale plasticitet» (Cole/Flexer 2009:9). Tidlig og effektiv sensorisk stimulering av hjernens auditive senter er av grunnleggende betydning for barnets muligheter for å rette oppmerksomheten på talelydstrukturen. Dette danner også grunnlaget for utvikling av barnets lese-/skriveferdigheter. Lydmønsteret skal dannes i hjernen som «spor i snøen», noe som krever stimulering og repetering slik at sporene blir tydelige og dype.

Ulike tilnæringsmåter

Fremskrittene innen hørselsteknologien har ført til at foreldre til barn med hørselstap i dag har flere valgmuligheter mellom tilnæringsmåte og pedagogisk tilbud. Fra tospråklig tilnærming, talespråklig tilnærming med bruk av støttetegn til ren talespråklig tilnærming (oral tilnærming) som f.eks AVT. Foreldrene som velger å gi barnet sitt

CI velger ofte en talespråklig tilnærming for sitt hørselshemmete barn. I dag får barna i utgangspunktet god nok lyd til å kunne utvikle talespråk via lytting – som andre barn. Som et resultat av dette velger foreldrene i større grad enn tidligere at barnet skal gå i barnehage og skole i sitt nærmiljø. Utbyttet av HA/CI vil være avhengig av mange faktorer: både barnets egne muligheter og i forhold til miljøet barnet vokser opp i. Hørselstapet er et varig sanse- og hørselshemmingsperspektivet er nødvendig å ha med i tilrettelegging av barnets miljø.

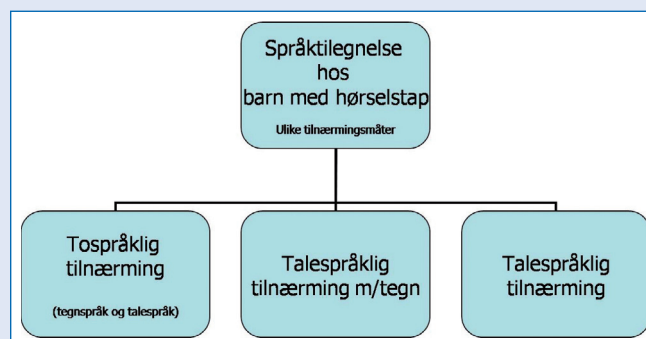


Auditiv-Verbal Tilnærming (AVT)

Auditory-Verbal Therapy

(AVT) har sitt utspring fra Nord-Amerika: «Active parent participation is a cornerstone of the Auditory-Verbal Therapy process» (Estabrooks 2001:5). I Norge har tilbudet fått betegnelsen Auditiv-Verbal Tilnærming (AVT), og er et veiledningsprogram for foreldre til små barn (0-6 år) med hørselstap. I 2005 ble det startet opp en etterutdanning av audiopedagoger til AVT-pedagoger under ledelse av Warren Eastbrook; som kommer fra Toronto. Pr. mai 2010 har 13 pedagoger i Norge fullført denne etterutdanningen, de fleste er knyttet opp til de sentrene innen Statped som har hørselsvansker som fagområde.

AVT er en talespråklig tilnæringsmåte som bygger på 10 prinsipper. En grunnleggende filosofi i AVT er at barns språktilegnelse har best vilkår når barna er aktive deltakere i samspill med andre. Når det gjelder små barn er dette ofte foreldrene, men senere blir aktiv samspill med andre barn minst like viktig. Foreldrene veiledes til å stimulere barnet i meningsfulle



situasjoner. Barn blir ikke lært et språk. Barnet tilegner seg et språk gjennom å være aktivt med i den språklige samhandlingen. Hovedmålet er at barnet skal utvikle talespråk via lytting og at de raskest mulig skal ta igjen det de har gått glipp av og legge grunnlaget for å kunne gå i sin lokal barnehage eller skole. Et av prinsippene i AVT er å veilede og støtte foreldrene slik at de kan skape et miljø som fremmer språktilegnelse gjennom lytting i alle barnets daglige gjøremål (prinsipp 5) (Estabrook 2006, Heian/Hillesøy 2009:43)

AVT filosofien støtter den basale menneskerett at barn med alle grader av høretap har rett til muligheten til å utvikle evnen til å bruke talespråklig kommunikasjon i deres daglige liv. Dette samsvarer med føringer i St.meld. 23 Språk bygger broer (2007-2008) om viktigheten av å få utviklet et funksjonelt og velutviklet språk. De aller fleste hørselshemmete barn vokser opp i et talespråklig miljø, så utvikling av egen talespråklig kompetanse vil ha betydning for deres deltagelse i samfunnet.

«Å tilegne seg språk innebærer å forstå hva ord og tegn betyr, men også hvordan de kan brukes i forskjellige sammenhenger. Barn som er omgitt av mye språk og blir snakket mye med, har gunstige betingelser for å utvikle språket. Mestring av språk er viktig både i et her-og-nå-perspektiv og i et livslangt løp, og er en forutsetning for barns medvirkning slik at de kan bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn.» (St.meld. 23 2007-2008:17)

I AVT er det primært foreldrene som er brukeren, det står i motsetning til pedagogisk arbeid som har barnet i fokus. AVT har hovedfokus på aktiv foreldredeltagelse. Arbeidsformen i AVT er et tett samarbeid mellom AVT- pedagogen og foreldrene. Det er foreldrene som de viktigste personene for barnets utvikling. De kjenner barnet sitt best og tilbringer mest tid sammen med barnet i naturlige dagligdagse situasjoner hvor talespråklig kommunikasjon blir brukt. Barn lærer språk på mange arenaer. Det

er i samspill med andre at barnets medfødte anlegg for språk kan realiseres og kommunikasjonsferdigheter utvikles.

I AVT snakker vi ikke om en vanske som skal repareres eller behandles, altså en motsetning til spesialpedagogisk hjelp som kan ha vansken som hovedfokus. AVT støtter det filosofiske synet som omtales som «developmental logic» (Estabrooks 2001), dvs. at barn med hørselstap følger de vanlige utviklingstrinnene i tilegnelsen av talespråk. I prinsipp 7 (Estabrook 2006, Heian/Hillesøy 2009: 43) heter det at man skal veilede og støtte foreldrene til å observere barnets utvikling i forhold til normalutvikling innenfor lytting, tale, språk, kognisjon og kommunikasjon. Hørselshemmede barn må også gjennom de samme utviklingstrinnene som hørende barn. Gjennom en kontinuerlig kartlegging av barnets utvikling sammen med foreldrene settes nye mål. Det er forventet at disse barna også må lytte i ett til halvannet år før det ekspressive talespråket får et oppsving.

Kjennetegn på en AVT-økt ligger i regelmessighet - alt fra ukentlig til månedlige møtepunkt, ut fra individuelle behov og geografi. Tilbudet kan også omfatte deltagelse av andre nærperso- eller pedagoger fra barnehagen. Fell-estrekk er at AVT-pedagogens arbeidsmåte er direkte veiledning av foreldrene der de gjennom aktiv deltagelse i timene skal tilegne seg teknikker og strategier for så senere å implementere disse i aktiviteter i hjemmet. En AVT økt kan grovt inndeles i tre hovedområder:

- *Referat fra foreldrenes observasjon av barnets utvikling sist uke.*
- *Kartlegging av ferdigheter innen de ulike utviklingsområder.*
- *Nye mål settes og nye hjemmeoppgaver gis til foreldrene frem til neste AVT-økt.*

I AVT har vi i første omgang et perspektiv på oppfølging i atten måneder. I løpet av denne perioden vil en få inntrykk av barnets muligheter for å utvikle et talespråk på grunnlag av lytting.

Våre erfaringer som AVT-pedagoger ved Statped Vest

Statped Vest har siden august 2006 gitt tilbud om AVT veiledning til foreldre med små hørselshemmete barn i alderen 0 – 6 år. Foreldre har nå i større grad enn tidligere muligheter for å velge tilnærmingstype og språkkode for sine hørselshemmete barn. De fleste foreldre som velger CI for sitt barn, ønsker at barnet raskest mulig skal få muligheter til å utvikle talespråk. De vet også at CI ikke er som en «brille» og at dersom utbyttet skal bli best mulig, må de selv ta en stor del av ansvaret. For å utvikle tale må barnet bli utsatt for talespråk. Derfor velger de fleste foreldrene å la barnet sitt gå i en lokal barnehage der de får tilgang på gode talespråklige modeller.

Foreldrene ønsker å benytte seg av AVT veiledningstilbudet fordi de opplever en tett og konkret oppfølging. De føler trygghet for at barnets totale utvikling blir kartlagt og de opplever sin foreldrerolle som viktig. Foreldrene blir gode observatører og barnets beste medspiller. De ser raskt at barnet responderer på lyd og har glede av lyd. Foreldrene forstår bedre viktigheten av å gi barnet tid til å lytte. Mange foreldre er svært utålmodige og ønsker raske resultater, men ved å lære seg å se de små fremskrittene opplever de trygghet på at barnet utvikler seg etter samme mønster som andre barn.

Hørselshemmete barn er som andre barn; svært ulike og av den grunn utvikler de seg forskjellig. Som AVT pedagoger har vi sett at barna har fått tilgang på god lyd og at de opplever stor glede av å lytte. Vi erfarer også at de må gå de samme stegene som andre barn før talespråket skyter fart. Barna bruker ulik tid på hvert utviklingstrinn – noe som i stor grad er avhengig av tidspunkt for lydtilgang. De yngste, dvs de som var under 1,5 år ved CI-operasjon, har brukt kortere tid på å ta igjen det forsømt. Tidlig innsats gir resultat. Dette lover godt for den kommende generasjon av

døvfødte barn, da alder ved oppdagelse av høretapet og tidspunkt for CI-operasjon er synkende.

AVT-pedagogens spisskompetanse

Som audiopedagoger ser vi at det er mange sammenfallende trekk mellom det språkarbeidet som logopeder jobber med, og vårt arbeid som audiopedagoger/AVT pedagoger. Å ha basis i begge profesjonene er uenkelig en fordel. Det er også med dette som bakgrunn at en særlig ser hvor viktig det er å ha en høy hørselsfaglig kompetanse, samtidig som kompetanse innen språk, tale og kommunikasjon er avgjørende for å kunne gi den beste veiledningen og støtten til foreldrene med hørselshemmete barn. For å kunne følge barnets utvikling og være observante slik at man tidlig kan registrere både fremgang og eventuelle avvik, er det nødvendig å ha en bred kartleggingskompetanse og erfaring fra klinisk arbeid. AVT-pedagogen bør også ha kompetanse innenfor rådgivnings- og veiledningsarbeid.

I AVT tar en utgangspunkt i barns normalutvikling helt fra starten av, og fokuserer på auditiv læring. AVT-pedagogen må ha detaljert kunnskap om hva barn bør mestre på de ulike alderstrinn i forhold til lytting, tale, språk, kognisjon og kommunikasjon. Typisk for barn er at de lærer å lytte før de lærer å tale. Derfor vil tidlig målsetting innen AVT inkludere utvikling av førspråklige ferdigheter på grunnlag av lytteferdigheter som basis. Barnets lyttealder, dvs den tiden de har hatt tilgang til lyd, er referanserammen for å sette utviklingsmål innen tale og språk. Lytting skal være en naturlig del av barnets og familiens liv. Hovedmålet er raskest mulig å få tettet gapet mellom barnets hørealdre og levealder.

AVT pedagoger tar utgangspunkt i at barnet hører godt med den lyden de har fått. Hørselstapet må ikke være et «dekke» for eventuelle andre vansker da det erfaringsmessig har vist seg at ca. 40

% av sterkt tunghørte eller døve barn har andre vansker i tillegg til hørselstapet som kan være med på å «forkludre» talespråkutviklingen. Vanskene kan være av ulik art og grad, men viser seg ofte først på et senere tidspunkt. Som andre barn kan hørselshemmete barn ha artikulasjonsvansker, spesifikke språkvansker eller lese/ skrivevansker osv. Det er her logopedenes spesifikke kompetanseområde kommer til god nytte og hvor det audiopedagogiske fagfeltet vil profitere stort på å ha et nært og godt tverrfaglig samarbeid.

Avslutning

Hørselshemmete barn har i dag helt andre muligheter til å kunne tilegne seg talespråklig kommunikasjon på en naturlig måte enn tidligere. Fremdeles er de avhengig av en tett og god oppfølging - ikke minst i forhold til tilrettelegging av miljøet. CI og HA er hjelpemidler som pr i dag fungerer best i rolige omgivelser og i nærkommunikasjon. Hørselshemming er et sanse- og utfordring i forhold til kommunikasjon, men i mye mindre grad enn før. Teknikken er under stadig utvikling så ingen tør spå om fremtiden.

Små barn med hørselstap har ikke primært en språkvanske, men kan ha en forsinket språkutvikling. Med god teknikk, engasjerte og aktive foreldre og andre gode støttespillere, kan barnet tilegne seg språklige ferdigheter på lik linje med sine jevnaldrende.

Å få være med på «lytterreisen» til de små hørselshemmete barna og få oppleve at de som andre barn kan kommunisere med ukjente etter bare to år med lyd, er stort. Tidlig diagnose og tidlig tilpassing av HA/CI i kombinasjon med tett oppfølging, VIRKER.

Et utdrag fra en samtale under en AVT-økt mellom mor og sønn (levealder 4,5 år og hørealdre 2,2 år) kan illustrere dette. Gutten sitter med ryggen til mor og er opptatt av en leke.

Mor: «Hva kjøpte pappa til deg i forrige uke?»

Gutt: «Han kjøpte en ny seng til meg.»

Mor: «Hvor skal lekene dine være nå?»

Gutt: «I skuffen under den nye sengen min» - fortsatt opptatt av leken.

Det viser at gutten har oppnådd en høy grad av lytte- og dialogferdigheter. Under gode lyttebetingelser kan han kommunisere lett og uanstrengt uten bruk av visuell støtte.

Litteratur:

Sosial- og helsedirektoratet (2006) Cochlea-implantat (CI) hjelp til et hørende liv. IS-1363, Oslo, Helsedirektoratet

Estabrooks, Warren (Red) (2006) Auditory-Verbal Therapy and Practice. Washington, DC: A.G. Bell

Cole, E. & Flexer, C. (2009). Børn med høretab. At udvikle evnen til at lytte og tale. Fra 0 til 6 år. Dansk udgave. Aalborg, Materialecenteret

Estabrooks, W. (Red) (2001). 50 FAQs About AVT. Alexandria, VA: Auditory Verbal International, Inc

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Oslo, Kunnskapsdepartementet

Thorstensen, B. (2006). Hørselshemmede barn: Talespråk eller tegnspråk – både/og eller enten/eller? Hovedfagsoppgave, Universitetet i Oslo

Stortingsmelding nr 23 (2007-2008). Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne. Oslo, Kunnskapsdepartementet

Heian, A. & Hillesøy, S. (2009) Auditiv-verbal tilnærming . en vei til Rom? I artikkelsamlingen Hørsel – språk og kommunikasjon. Statped skriftserie nr. 70.

Flexer, C. (2008). Innlegg på Nordisk CI-konferanse i Stockholm september 2008, arrangør Barnplantorna.

Statped sider om strakstilbud: http://www.statped.no/module/templates/Module_Article.aspx?id=42507&epslanguage=NO

Arbeidsminne som ein tidleg markør hos barn i risikosona for å utvikle dysleksi.



Eli Aarnes Lerøy¹

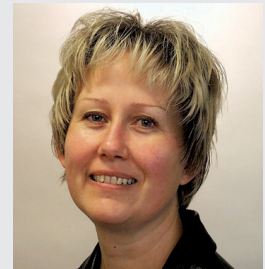
har grunnutdanning som førskulelærer, vidareutdanning innen spesialpedagogikk og leing og barnehageutvikling. Mastergrad i logopedi vart fullført våren 2008 ved Universitetet i Bergen. Tilstsett som logoped i Austrheim kommune frå juli 2008. e-post: elileroy@gmail.com

Denne artikkelen er ein del av masteroppgåva til Eli Aarnes Lerøy ved Universitetet i Bergen, der Turid Helland er veileidar. Masteroppgåva er eit delprosjekt til den longitudinelle studien, «Ut med språket».



Turid Helland¹

er utdanna filolog, logoped og Dr. polit. Ho er professor ved studieretning for logopedi, Det Psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen. e-post: turid.helland@psybp.uib.no



Sonja Helgesen Ofte²

er Dr. Psychol., spesialpsykolog under spesialisering i klinisk nevropsykologi. Ho er tilsett i Statped Vest, avdeling for logopedi. e-post: sonja.ofte@statped.no

Denne studien om arbeidsminne er del av det longitudinelle prosjektet «Ut med språket», med formål å finne tidlege kognitive markørar for barn i risikosona for å utvikle dysleksi. Redusert arbeidsminne er eitt av fleire typiske trekk ved dysleksi, og denne minnefunksjonen kan testast ut på fleire måtar. Sidan disposisjon for å utvikle dysleksi er medfødt, forventar vi å finne svakare skårar på arbeidsminnetestar i ei risikogruppe for å utvikle dysleksi samanlikna med ei kontrollgruppe. To testar for verbalt arbeidsminne blei brukt, Talminne da barna var 5, 7 og 8 år, og Rask namngjeving (Rapid Naming, RAN) då barna var 5. 6 og 7 år gamle. Begge gruppene viste auka skåre på Talminne og raskare RAN med auka alder. Risiko-gruppa skåra signifikant dårlegare enn kontrollgruppa på Talminne, men ikkje på RAN. Data vart også analysert i eit retrospektivt perspektiv, der risikogruppa vart delt i to etter den nedste kvartilen på lese- og/eller stavetest då barna var åtte år gamle. 14 av dei 25 barna i risikogruppa skåra under den nedste kvartilen. På Talminne skåra denne gruppa signifikant lågare enn både kontrollgruppa og dei 11 andre barna i risikogruppa. Det var ingen signifikante skilnader på RAN. Desse funna tyder på at Talminne bør brukast som ein av fleire testar for å predikere dysleksi allereie i førskolealder.

Nøkkelord: arbeidsminne, begynnarlesing, begynnarstaving, risiko for dysleksi, tidleg markør.

Introduksjon

Mykje forskning viser samanheng mellom kapasitet i arbeidsminne og utvikling av viktige språkfunksjonar, som innlæring av ordforråd og det å lære å lese (Alloway & Gathercole, 2005; De Jong, 1998; Gathercole & Baddeley, 1993; Snowling, 2000). I følgje Gathercole, Alloway, Willis og Adams (2006) representerer svakt arbeidsminne ei sterk hindring i innlæring av lesing og skriving, og at nivå på arbeidsminne er ein uavhengig markør for prestasjonar i lesing og i litt mindre grad for matematikk.

Baddeley og Hitch (1974) identifiserte tre ulike delar innanfor arbeidsminne. Viktigaste delen var ei sentral eksekutiv eining som styrer informasjonsstraumen frå langtidsmminnet og omarbeider og lagrar informasjon. Denne sentral eksekutive eininga vert støtta av to komponentar, den fonologiske løkka, spesialisert for omarbeiding og midlertidig lagring av verbalakustisk informasjon, og den visuo-spatiale blokka tilsvarande spesialisert for visuelt materiale (ibid). Av desse to komponentane er det først og fremst den fonologiske løkka som spelar ei viktig rolle for grunnleggjande språklege funksjonar. Ho kodar

verbal informasjon som forsvinn i løpet av omlag to sekund om ikkje informasjonen vert oppfriska. Ein repetisjonsprosess har som oppgåve å friske opp minnet og hindre gløyming i det fonologiske lageret (Gathercole & Baddeley, 1993).

Det er funne samanheng mellom den sentrale eksekutive eininga og leseflyt. Studiar har vist at denne eininga ikkje har utvikla seg effektivt hos undergrupper av barn med dysleksi (Helland & Asbjørnsen, 2000). Andre har konkludert med at denne eininga har ein funksjon ved lesing som vi må ta omsyn til for å forstå dysleksi, særleg når det gjeld koordinering av utføring av samansette oppgåver og å få tilgang til langtidsminnet (Atkinson & Whiteley, 2008)

Når barn lærer å lese via fonologisk avkoding, vert grafema omkoda til fonem som så skal dragast saman til eit ord for å gje mening. For forståing av ordet og setninga må fonemsynthesen haldast opp mot kjende omgrep i ordleksikonet for å gje mening. Svakt arbeidsminne kan gjere det vanskeleg å halde fonema lenge nok i minnet til heile ordet er avkoda og gjenkjent, og sameleis å halde fleire ord lenge nok til ei heil setning er lesen og forstått (Hagtvet, 1994; Høien & Lundberg, 2000). Kapasiteten i arbeidsminnet er avgjerande for rask informasjonsutveksling (Gathercole et al., 2006). Ved skriving vert arbeidsminnet endå meir belasta. Barnet må beherske fonem/grafem-korrespondansen, hugse den grafiske forma til dei ulike grafema, og kunne dele opp og hugse rekkjefølgja av dei ulike delane i ordet. I tillegg kjem den motoriske utfordringa med å forme bokstavane på papiret (Høien & Lundberg, 2000).

Utviklingsstudiar har vist at ettersom barn modnast, blir informasjons-prosesseringa raskare (Hale, 1990; Kail, 1991a, 1991b), kapasiteten i korttidsminnet aukar (Dempster, 1978) og evna til å resonnerer utviklar seg (Wechsler, 1991). Minnespennet aukar med stigande alder opptil eit vist nivå (Fry & Hale, 2000). Nokre vil hevde at kapasiteten i arbeidsminnet ikkje aukar som eit resultat av auke i prosesserings-rom, men at ved utvikling vert basisoperasjonar raskare og meir effektive. Det betyr at dei treng mindre prosesserings-plass, og som eit resultat blir meir kapasitet tilgjengeleg for lagring (Case, Kurland, & Goldberg, 1982). Fry og Hale (2000) fann at auke i prosesseringsfart står for utviklinga i arbeidsminnet i takt med auka alder, ein auke som vidare påverkar intelligensen, og at korrelasjonen mellom fart og intelligens ikkje ser ut til å endre seg med alder. Gathercole og Baddeley (1993) hevda derfor at krav frå skulen ved skulestart kan medverke til ei endring i kapasiteten i arbeidsminnet.

Det fonologisk arbeidsminnet kan testast ut på ulike vis. Det kan vere ved repetisjon av nonord (Gathercole, Willis, Baddeley, & Emslie, 1994), av forteljing (Adams & Sheslow, 1990), setningsminne (Alloway & Gathercole, 2005; Wechsler, 1999),

talrekkjer - framlengs og baklengs - (Alloway, Gathercole, Willis, & Adams, 2004; Ottem, 2004; Pichering & Gathercole, 2001; Wechsler, 1991) eller rask namngjeving (RAN) (Atkinson & Whiteley, 2008; Davis, Gayan, Knopik, Smith, Cardon, Pennington, Olson, & DeFries, 2001; Denckla & Rudel, 1976; Puolakanaho, Ahonen, Aro, Eklund, Leppanen, Poikkeus, Tolvanen, Torppa, & Lyytinen, 2007). I denne studien har vi valt talrekkjer framlengs og baklengs frå Talminne (Wechsler, 1991), og rask namngjeving (RAN) av fargar frå Stroop-Test (Hugdahl, undated) som operasjonalisering av arbeidsminnet. Talminne frå WISC-R/III (Wechsler, 1991) er ein standardisert test og mykje nytta som mål på verbalt korttidsminne og arbeidsminne og med reliabilitet-koeffisient på over .70 for alle aldrar (Sattler, 2001). Enkelte forfattarar framhevar bruk av talrekkjer som mål på arbeidsminnet framfor rekkjer av ord, i det dei hevdar at ord har leksikale semantiske representasjonar som også involverar langtidsminnet, og såleis kan gje eit skeivt bilde av fungeringa til arbeidsminnet (Cowan, 2001; Gathercole & Adams, 1994; Jacquemot & Scott, 2006).

Låg skåre på Talminne er kanskje ein av dei mest vanleg refererte markørane for dysleksi (Baddeley & Hitch, 1974). Deltesten består av to delar, repetisjon av Talminne framlengs og Talminne baklengs, der Talminne framlengs primært er ein test på minnespenn og oppfatning av sekvensar, medan Talminne baklengs inneheld ein tilleggsdimensjon i det talrekkja skal omarbeidast før ho blir rapportert tilbake. Talminne baklengs krev såleis meir av arbeidsminnet (Jensen & Osborne, 1979). På grunn av forskjellen mellom Talminne framlengs og Talminne baklengs, har testen vorte brukt ulikt av ulike forskarar. Enkelte studiar skil mellom Talminne framlengs som mål på verbalt korttidsminne, og Talminne baklengs som mål på verbalt arbeidsminne (Gathercole et al., 2006; Hoshi, Oda, Wada, Ito, Yamashita, Oda, & al., 2000). Andre vel å la både Talminne framlengs og Talminne baklengs stå som mål for arbeidsminne (Colom, Jung, & Haier, 2007; Eisenmajer, Ross, & Pratt, 2005; Helland & Asbjørnsen, 2004). Denne siste synsvinkelen vert og støtta av ein studie som ved hjelp av hjernesanning fann at både Talminne framlengs og Talminne baklengs har som grunnlag eit overlappende nevrologisk system assosiert med arbeidsminne, men at Talminne baklengs aktiverte enkelte område sterkare enn Talminne framlengs. I denne studien ser vi på sumskåren for Talminne, dvs. summen av skårane på Talminne framlengs og Talminne baklengs, som uttrykk for arbeidsminne i samsvar med normene for skåring av denne deltesten i WISC-R/III.

Samanheng mellom prestasjon på RAN-testar og lesenivå er også sterkt framheva (Davis et al., 2001; Puolakanaho et al., 2007). Barn med lesevanskar synest å bruke lenger tid på å namngje visuelt presenterte oppgåver som inkluderar tal, fargar, gjenstandar og bokstavar, enn typiske normallesarar

(Compton, 2000; Davis et al., 2001; Denckla, 1972; Snyder & Downey, 1995; Spring & Capps, 1974; Wolf, Bowers, & Biddle, 2000). Å måle tidsbruken på denne prosessen, er sett på som vel etablert korrelat for lesenivå (Puolakanaho et al., 2007; Wolf & Bowers, 2000). Enkelte barn med lesevanskar kan ha skåra dårleg på RAN grunna underliggjande kognitiv svikt som er uavhengig av fonologisk prosessering (Powell, Stainthorp, & Stuart, 2008). Ein longitudinell studie over tre år frå barnehage til andre skuleår, indikerer at barn med seinare lesevanskar kan differensierast frå barn som ikkje står i fare for å utvikle lesevanskar, basert på skårar på RAN i førskulealder (Wolf, 1986).

Andre studiar viser at samanhangen mellom RAN og lesenivå vert tydelegare med auka alder (Atkinson & Whiteley, 2008). Davis et al. (2001) har i ein stor tvillingstudie funne felles genetisk bakgrunn for lesing og RAN. I Noreg er det funne signifikant forskjell mellom grupper av ulik grad av dysleksi og kontrollgruppe på skåring på Stroop-test, administrert ved gjennomsnittsalder 12,67 år (SD 1.68) (Helland & Asbjørnsen, 2000). Stroop-Test (Hugdahl, undated) består eigentleg av tre deltestar: 1. namngjeving av fargar, 2. lese ord med namn på fargar presentert i svart/kvitt og 3. seie kva farge eit ord er trykt i utan å bry seg om kva som står der. Det er berre den første av desse tre oppgåvene som kan kallast ein RAN-test, sidan dei andre to deltestane involverer lesing.

Fokus for denne studien var å undersøke arbeidsminne ved måling av minnespenn og rask verbal prosessering hos barn i risikosona for å utvikle dysleksi i løpet av perioden for den første lese- og skriveopplæringa, det vil seie frå dei var fem til åtte år gamle. Vi forventa å finne signifikant korrelasjon mellom mål på arbeidsminne i førskulealder og skårar på lese- og staveprøvene. Vidare forventa vi at skårar på minnespenn og verbal prosessering ville auke med alderen, men at barn i risikosona for å utvikle dysleksi ville skåre dårlegare enn ei kontrollgruppe. Vi ønskte også å ta eit retrospektiv perspektiv ved å undersøke korleis dei som skåra svakast på lesing og rettskriving i 3.klasse hadde skåra på dei same arbeidsminnetestane frå dei var 5 år gamle. Vi forventa at dei som skåra svakast på lese- og rettskrivingsprøvene ville i hovudsak kome frå risikogruppa, og at dei ville ha lågaste skårar på arbeidsminnetestane.

Metode

Undersøkinga er del av ein longitudinell studie som følgde ei gruppe på 49 barn frå dei var fem år til dei var åtte år gamle. Alle data som er brukt, er samla inn som del av prosjektet «Ut med språket», eit samarbeid mellom Universitetet i Bergen, Statped Vest og fem kommunar på Vestlandet. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitskapeleg datateneste og Regional etisk komité med godkjenning for at studentar på hø-

gare nivå innan psykologi og logopedi kan utføre delprosjekt innan hovudprosjektet (Helland, Ofte, & Hugdahl, 2006). Data er samla inn i perioden frå hausten 2003 til våren 2007, for oversikt, sjå Tabell 1.

Munnleg informasjon om prosjektet vart gjeven til føresette av 120 barn i dei ni barnehagane som var valde ut til å delta i prosjektet. Føresette av 109 barn svara ja til at barnet skulle delta ved å svara på eit spørjeskjema om barnet. Spørjeskjemaet var spesielt utvikla for dette prosjektet. Også leiar i barnet sin barnehage fylte ut skjemaet. Spørsmåla skulle dekke hovudteoriene innan dysleksi, formulert som spørsmål om, forekomst av dysleksi i næraste familie, handpreferanse, helse, språkutvikling, motorisk kontroll, og informasjon om barna hadde behov for eller fekk spesialpedagogisk hjelp. Spørsmåla skulle vere lett forståelege, formulert på eit ikkje-profesjonelt språk, for å forsikre seg at det faktisk vart lese, forstått og svara på også av foreldre som sjølv var dyslektikarar, og dei skulle avspegle ein typisk anamnesesituasjon i samband med ei dysleksiutgreiing (Helland, Tjus, Ofte, Hovden, & Heimann, submitted; Helland et al., 2006; Specht, Hugdahl, Ofte, Nygård, Bjørnerud, Plante, & Helland, 2009).

Alle barna som skulle delta i prosjektet måtte ha norsk som første språk. Eksklusjonskriteria var mental retardasjon (DSM-IV, 1994) og teikn/diagnose av annan funksjonshemming (ADHD, ulike syndrom, nevrologisk funksjonssvikt, nedsett syn eller høyrse). Ut frå svara på spørjeskjema vart det kalkulert ein risikoindeks som vart brukt til å fordele barna i ei risikogruppe og ei kontrollgruppe. Det vart brukt kjønnsespesifikke risikoindeksar for å få ei tilnærma lik fordeling mellom gutar og jenter i utvalet. Denne prosedyren gav ei risikogruppe med 25 barn, 13 gutar og 12 jenter, og ei kontrollgruppe på 27 barn vart matcha på kjønn og alder. I løpet av perioden har tre barn frå kontrollgruppa vorte trekt frå prosjektet. Analysane inneheld såleis data frå 49 barn, 25 i risikogruppa og 24 i kontrollgruppa. Nærmare utgreiing for berekning av risikoindeksen er å finne i Helland, Ofte, & Hugdahl (2008) s. 8-10.

Design

Tabell 1 gjev eit oversyn over datainnsamlinga. Ut frå at ein ønskte to ulike perspektiv på dei innsamla data, vart det valt følgjande forskingsdesign:

- 1) Eit prospektivt perspektiv med utgangspunkt i risikogruppa (**Risk**) og kontrollgruppa (**Kontroll**) som vart etablerte på bakgrunn av risikoindeksen då barna var 5 år gamle.
- 2) Eit retrospektivt perspektiv som tok utgangspunkt i korleis barna skåra på lese- og/eller rettskrivingstestane då barna var 8 år (3. klasse, haust).

Tabell 1. Oversyn over innsamling av data.

Merknader: Talminne frå WISC-III; RAN: rask namngjeving

Haupt 2003, 5 år	Haupt 2004, 6 år	Haupt 2005, 7 år	Haupt 2006, 8 år
RI (Risikoindeks) WPPSI-R Talminne RAN		Talminne RAN	Lese-/skriveprøver Talminne
	RAN		

på lese- og eller staveprøve i 3. klasse. Les og Stav: resultat frå lese- og staveprøva STAS (Klinkenberg & Skaar, 2001). Mean (SD) for 3.klasse er: Leseprøve: 99 (55); Staveprøve: 22 (9).

Bakgrunnsdata. Alle barna i utvalet vart testa med WPPSI-R (Wechsler, 1999) ved prosjektstart. WPPSI-R er standardisert med norske normer for aldersgruppa 4 – 6½ år (Gjærum & Ellertsen, 2002). Deltestar frå lese- og stavetesten STAS (Klinkenberg & Skaar, 2001) vart brukt for å kartlegge lesenivå hausten i tredje skuleår. Deltestane som vart nytta i denne studien består av fire leseprøver, kvar på 85 ord, og ein orddiktat på 54 ord, administrert individuelt for kvar elev. Lesinga var «Ordavkodingsprøver» (O-A delprøve 1, 2, 3 og 4), der delprøve 1 består av høgfrekvente lydrette ord, delprøve 2 av mindre vanlege lydrette ord, delprøve 3 av høgfrekvente ikkje-lydrette ord og delprøve 4 av mindre vanlege ikkje-lydrette ord. Testprosedyrar og skåring følgde instruksjonane i handboka. Skåring er eitt poeng for kvart rett lese ord på 40 sekund for kvar delprøve. Sidan utforskande analyser av data ikkje viste skilnader mellom deltestane for nokon av gruppene, vart berre samleskåren for alle fire deltestane nytta her, dvs. ein maksimums skåre på 340 ord lesne på 160 sekund. Gjennomsnitt og standardavvik (SD) for alderen er oppgjeve til 99 (SD 55). Orddiktaten inneheld både frekvente og mindre vanlege ord, samt lydrette og ikkje-lydrette ord. Skåring vart gjeve som eitt poeng for kvart rett stava ord. Gjennomsnitt og standardavvik (SD) for alderen er oppgjeve til 22 (SD 9).

For dei to perspektiva vart det sett opp separate sett bakgrunnsdata (sjå Tabell 2). Den prospektive undersøkinga tok utgangspunkt risiko- og kontrollgruppene som vart etablert ut frå den berekna risikoindeksen då barna var 5 år. Det vart ikkje signifikant skilnad mellom risiko- og kontrollgruppa på nokon av deltestane i WPPSI-R (Wechsler, 1999). Men risikoindeksen frå då barna var 5 år og resultat på lese- og stavetesten då barna var 8 år skil signifikant mellom risiko- og kontrollgruppa.

Tabell 2. Bakgrunnsdata

Merknader: RI = risikoindeks. VIQ = verbal skåre, PIQ = utføringsskåre, FIQ = totalskåre, frå WPPSI-R (Wechsler, 1999). Gruppene Risiko og Kontroll er utvalet delt etter den berekna risikoindeksen ved 5 år. Risk/over: barn i risikogruppa som skåra over den nedre kvartilen på lese- og eller staveprøve i 3. klasse. Risk/under: barn i risikogruppa som skåra under den nedre kvartilen

Det var ikkje forventa at alle barna i risikogruppa kom til å få vanskar med lesing og skrivning. Det andre perspektivet tok difor utgangspunkt i resultatata på lesing og staving, og derfor vart risikogruppa delt i to etter resultatata på lese- og staveprøvene i 3.klasse. Gruppa Risk/under bestod av dei i risikogruppa som skåra under den nedre kvartilen utrekna etter skårane for heile utvalet på lese- og/eller staveprøva. Dei i risikogruppa som skåra over vart plasserte i gruppa Risk/over. Den retrospektive undersøkinga tok utgangspunkt i gruppene Kontroll (n = 24), Risk/over (n = 11) og Risk/under (n = 14). Det vart ikkje funne signifikant skilnad mellom gruppene Kontroll, Risk/over og Risk/under på nokon av deltestane i WPPSI-R (Wechsler, 1999). Risikoindeks frå då barna var 5 år og resultat på lesing og staving då barna var 8 år skilde signifikant mellom gruppene Kontroll og dei to risikogruppene, med ein nesten signifikant skilnad mellom Risk/over og Risk/under.

Av dei 17 barna som skåra i den lågaste kvartilen i lesing og staving kom 14 (ni gutar, fem jenter) frå risikogruppa. Vi ser at risikogruppa hadde «fanga opp» dei fleste av dei som faktisk fekk vanskar med lesing og skrivning. Tre av barna (to jenter, risikoindeks 4.86 og 0.009, ein gut, risikoindeks 6.38) i kontrollgruppa skåra under på leseprøva, og ein skåra under på skriveprøva.

Testar på arbeidsminne. For å teste minnespenn vart Talminne framlengs og baklengs utført etter prosedyren i testmanualen

PROSPEKTIV ANALYSE Kontroll vs. Risiko						RETROSPEKTIVT ANALYSE Kontroll vs. Risk/over vs. Risk/under				
Test	Kontroll (n=24) Mean (SD)	Risiko (n=25) Mean (SD)	t- verdi	p <	Cohen's d	Risk/o (n=11) Mean (SD)	Risk/u (n=14) Mean (SD)	F	p <	HSD
5år RI	3.83 (2.90)	21.52 (10.44)	8.012	.0001	2.309	17.34 (6.75)	24.81 (11.81)	39.007	.0001	Kontroll < Risk/o/u ***
5år VIQ	105.13 (10.99)	100.76 (13.51)	-1.238	n.s.	-	100.73 (10.84)	100.79 (15.70)	0.750	n.s.	-
5år PIQ	105.88 (24.42)	102.68 (15.79)	-0.726	n.s.	-	102.09 (17.57)	103.14 (14.90)	0.272	n.s.	-
5år FIQ	105.96 (10.64)	102.28 (15.31)	-0.973	n.s.	-	102.36 (14.98)	102.21 (16.13)	0.463	n.s.	-
8år Les	130.58 (46.95)	94.04 (40.57)	-2.919	.005	-0.833	106.45 (28.87)	84.29 (46.52)	5.113	.01	Kontroll > Risk/u *
8år Stav	28.75 (7.29)	20.56 (8.10)	-3.714	.0001	-1.063	26.64 (6.07)	15.79 (6.22)	17.156	.0001	Kontroll, Risk/o > Risk/u***

Talminne frå WISC-III (Wechsler, 1991). Talrekkja framleings inneheld frå to til ni tal, og aukar suksessivt. Skåring blir gjeve på rette siffer gjengjeve i rett rekkjefølge. Talrekkja bakleings inneheld frå to til åtte tal, og her skal barnet gje att tala i motsett rekkjefølge. Også her aukar rekkja med eitt tal om gongen, og skåring blir gjeve på rette siffer gjengjeve og med tala i rett rekkjefølge. Sidan ein ikkje har skalerte skårar for fem åringar, vart råskårane (1 poeng for kvar korrekte sekvens) brukt. Sumskåra av attgjevinga framleings og bakleings vart brukt her.

Som ein test på verbal prosessering/RAN vart fargenemning frå første del av Stroop-testen (Hugdahl, undated) brukt og utført etter oppgjeven instruks. Testleiar forsikra seg først om at barna kunne namngje fargane på testarket (gul, raud, svart, grøn, kvit, blå). Barna vart deretter presentert for rekkjer med i alt 48 sirkar med ulik farge, og oppgåva gjekk ut på å namngje fargane så raskt dei kunne. Oppgåva vart gjort på tid, og aktuell tidsbruk målt i sekund vart notert som skåring på testen.

Prosedyre

Alle testane vart utført av profesjonelle PP-rådgjevarar og med kvart barn individuelt, anten i barnehagen eller skulen til barnet, og i nokre tilfeller på PPT-kontor. Føresette kunne vere til stades om ønskeleg, men med beskjed om at dei ikkje måtte blande seg inn i testinga. Skåringa av testane vart utført av prosjektansvarlege.

Databearbeiding og analysar

For å undersøke samvariasjon mellom variablane vart først ein korrelasjonsanalyse (Product Moment) utført med variablane RI (Risikoindeks), Talminne, RAN, Lesing og Staving. Derest vart Talminne og RAN analysert med Repeterte målingar (to-vegs ANOVA) med designet Gruppe (2: Risiko, Kontroll) x Repeterte målingar (alder) for det prospektive perspektivet og Gruppe (3: Kontroll, Risk/over, Risk/under) x Repeterte målingar (alder) for det retrospektive perspektivet. Deretter vart dei same testane analysert med to-hala T-test: Risiko vs Kontroll i den prospektive analysen, og med ein-vegs Anova for den retrospektive analysen: Kontroll vs Risk/over vs Risk/under. Oppfølgjingstest var Tukey HSD-test for unequal N, og signifikansnivået vart sett til $p < .05$.

Resultat

Korrelasjon. Som vist i Tabell 3 var korrelasjonane mellom RI, Lesing, Staving og Talminne signifikante, men med varierende styrke frå middels ($r = .55$) til låg ($r = .36$). Talminne kor-

relerte signifikant med alle dei andre skårane, med unntak av nokre av RAN-skårane med varierende styrke frå høg ($r = .71$) til låg ($r = .34$). RAN viste i mindre grad signifikant samvariasjon når det gjaldt 5 og 6-årsskårane, men med signifikant samvariasjon mellom Talminne då barna var 5 år ($r = -.34$), og med Lesing ($r = -.30$) og Talminne (5 år: $r = -.46$ og 7 år: $r = -.30$) på 7-årsskårane.

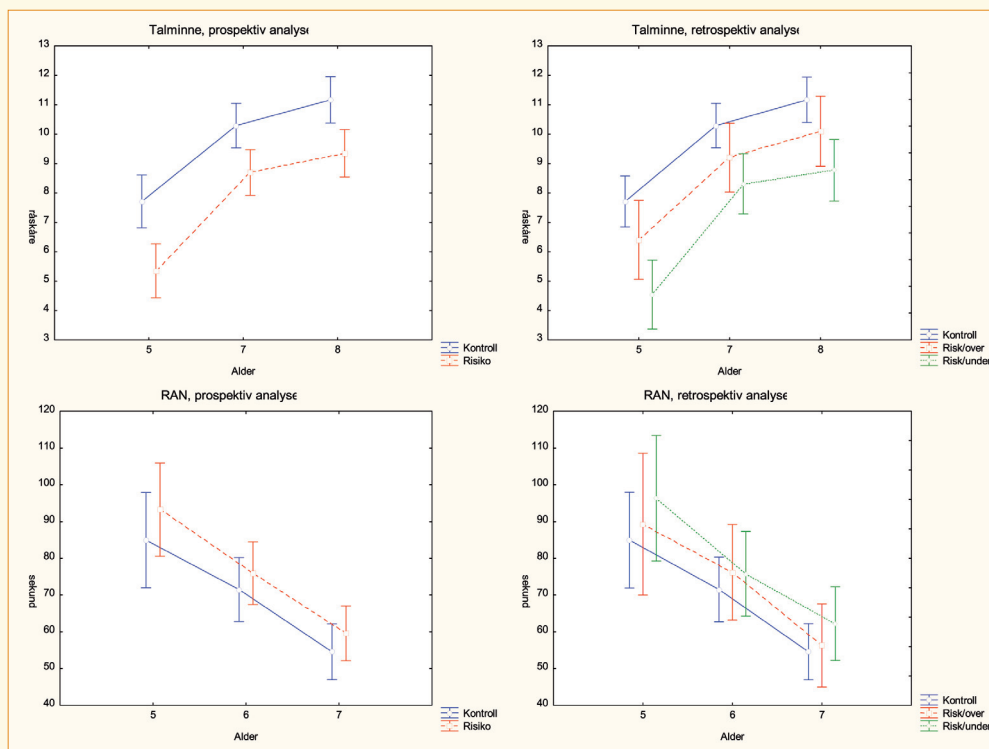
Tabell 3. Korrelasjonar mellom Risikoindeks (RI), Talminne, RAN, lesing og staving på dei ulike aldersstega.

	RI 5	Tal 5	Tal 7	Tal 8	RAN 5	RAN 6	RAN 7	LES 8	Stav 8
RI 5									
Tal 5	-.5508								
	p=.000								
Tal 7	-.3841	.7133							
	p=.006	p=.000							
Tal 8	-.3615	.6994	.7054						
	p=.013	p=.000	p=.000						
RAN 5	.2338	-.3409	-.2232	-.3476					
	p=.106	p=.017	p=.123	p=.017					
RAN 6	.2148	-.2257	-.0327	-.1546	.6202				
	p=.138	p=.119	p=.823	p=.299	p=.000				
RAN 7	.2712	-.4598	-.3749	-.2622	.6332	.6099			
	p=.059	p=.001	p=.008	p=.075	p=.000	p=.000			
Les 8	-.3575	.3850	.3690	.4385	-.1724	-.2780	-.2976		
	p=.012	p=.006	p=.009	p=.002	p=.236	p=.053	p=.038		
Stav 8	-.4238	.5023	.4141	.5124	-.1577	-.1040	-.1691	.7042	
	p=.002	p=.000	p=.003	p=.000	p=.279	p=.477	p=.245	p=.000	

Talminne.

Prospektiv analyse. Variansanalysen viste ein hovudeffekt av Gruppe, $F(1,45) = 14.535$, $p < .001$ og av Repeterte målingar $F(2,90) = 127.900$ $p < .0001$. Tukey HSD oppfølgjingstest viste at effekten av Gruppe var høgare skåre i Kontroll enn Risiko ($p < .001$), og at effekten av Repeterte målingar var gradvis auke i skåre for kvart alderssteg ($p < .01$). T-test viste signifikante skilnader mellom Risk og Kontroll på alle tre aldersstega, $t > 2.717$, $p < .01$; Cohen's $d > -0.774$

Retrospektiv analyse. Variansanalysen viste ein hovudeffekt av Gruppe, $F(1,44) = 9.560$, $p < .001$ og av Repeterte målingar $F(2,88) = 116.696$ $p < .0001$. Tukey HSD oppfølgjingstest viste at effekten av Gruppe var at Risk/under fekk lågare skåre enn Kontroll ($p < .001$), og at effekten av Repeterte målingar var gradvis auke i skåre for kvart alderssteg ($p < .01$). Einvegs variansanalyse viste at Risk/under skåra signifikant lågare enn Kontroll på alle tre aldersstega (5 år: $p = .0007$; 7 år: $p = .02$; 8 år: $p = .006$). Gruppa Risiko/over viste ingen signifikante skilnader til dei to andre gruppene, og fekk såleis ein mellomposisjon.



RAN

Figur 1, nedste panel, viser skårane på RAN etter prospektiv analyse til venstre, og retrospektiv analyse til høgre.

Prospektiv analyse. Variansanalysen viste ein hovudeffekt av Repeterte målingar $F(2,90) = 48,718$ $p < .0001$. Tukey HSD oppfølgingstest viste at effekten av Repeterte målingar var gradvis auke i skåre for kvart alderssteg ($p < .0001$). T-test viste ingen signifikante skilnader mellom Risiko og Kontroll på nokon av dei tre aldersstega.

Retrospektiv analyse. Variansanalysen viste ein hovudeffekt av Repeterte målingar $F(2,92) = 44,637$, $p < .0001$. Tukey HSD oppfølgingstest viste at effekten av Repeterte målingar var gradvis auke i skåre for kvart alderssteg ($p < .0001$). Einvegs ANOVA viste ingen skilnader på skårane på dei ulike aldersstega.

Drøfting

Hovudfunna i denne studien var at dei 5-åringane som etter eit enkelt spørreskjema kom i gruppa risiko for å utvikle dysleksi, skåra lågt på Talminne allereie då dei var fem år gamle og lågt på lese- og staveprøver då dei var 8 år gamle (3. klasse haust). Dette var som forventa. Mot forventning viste ikkje RAN liknande utslag. Barna i risikogruppa vart regruppet etter resultatane deira på lese- og skriveprøver i 3. klasse. Dette differensierte risikogruppa m.o.t. skårane på Talminne. Dei 14 barna med dei lågaste skårane på lesing og staving viste signifikant lågare skårar samanlikna med kontrollgruppa. Dei 11 barna frå risikogruppa som skåra over den nedre kvartilen

på lese- og/eller stavetestane, vart liggjande i ein «mel-lomposisjon» utan statistisk skilnad til nokon av dei to andre gruppene. Heller ikkje denne retrospektive analysen fekk fram skilnader på gruppene på RAN.

Talminne, som er ein deltest i WISC-R/III (Wechsler, 1991) korrelerer moderat med WISC-R/III som heilskap, men er sett på som eit dårleg mål for generell intelligens (Kaufmann, 1994; Kaufmann & Lichtenberger, 2000). I våre bakgrunnsdata vart det ikkje funne gruppeskilnader på den kognitive testen WPPSI-R (Wechsler, 1999) ved prosjektstart. Men vi fann samanheng mellom Talminne, risikoindeksen og nivå på lesing og staving. Dette

tyder på at både arbeidsminnet operasjonalisert ved gjengjeving av talrekker saman med risikofaktoren ved 5 år predikerer seinare vanskar med lese- og skriveopplæring.

Wechsler-testane har ikkje måletal for Talminne før barna er 6 år. Utprøvinga gjort her tyder på at skåringa av 5-åringar er valid, sidan utviklinga til dei ulike gruppene viste det same mønsteret gjennom dei tre målingane, og at korrelasjonen mellom aldersskårane var høg. Vidare tyder utprøvinga på at skårane på Talminne når barnet er 5 år, er ein god indikasjon på korleis barnet skårar når det vert eldre. I denne studien måtte vi bruke råskårar, sidan ein ikkje har skalerte skårar for 5-åringar. Den gjennomsnittlege råskåren for gruppa Risiko/under, 7 år, var 8.4, som tilsvarer ein skalert skåre på mellom 6 og 7. For same gruppe då dei var 8 år, var råskåren 8.8, som tilsvarer ein skalert skåre mellom 5 og 6. Skårane for denne gruppa var altså på under eitt standardavvik, noko som indikerer vanskar med arbeidsminnet.

RAN og Talminne måler to ulike funksjonar. RAN måler språkprosessering, dvs. kor hurtig og korrekt eit visuelt stimulus blir omkoda til språk. Den fonologiske løkka blir aktivert når det rette ordet skal hentast fram frå langtidsminnet. Når det gjeld RAN auka samvariasjonen med alder, slik at ein såg ein moderat, men signifikant korrelasjon med leseprøven då barna var 8 år, og mellom RAN-prøven da barna var 7 år og Talminne då barna var 5 og 7 år. Leseprøven vert skåra etter

tid, noko som vil seie at prosesseringsfart er ein del av den skåra ein oppnår. Vi fann ingen skilnad mellom gruppene på denne deltesten, men med auka krav til lesefart og automatisert lesing, kan ein tenkje seg at ein vil sjå større gruppeforskjellar hos eldre barn, slik annan forskning har vist (Atkinson & Whiteley, 2008; Helland & Asbjørnsen, 2000). Ei meir samansett RAN-oppgåve hadde gjerne gjeve eit klarare skilje mellom gruppene. På korrelasjon mellom lesing/staving og RAN fann vi signifikant samanheng med RAN 7 år, som var den siste utprovinga. Andre studiar som har funne korrelasjon mellom RAN og lesenivå, viser at korrelasjonen er tydelegare for rask namngjeving av tal og bokstavar enn for fargar og ting (Davis et al., 2001; Spring & Capps, 1974), og at korrelasjonen vert tydelegare med auka alder (Atkinson & Whiteley, 2008). RAN-testing vart ikkje gjennomført ved 8 år, så utviklinga i denne perioden har vi ikkje mål på. Stroop farge/ord-test vart brukt på ei gruppe norske dyslektiske tenåringar, der ei undergruppe med språkforståingsvanskar skåra signifikant dårlegare på RAN-testen samanlikna med ei kontrollgruppe (Helland & Asbjørnsen, 2000).

Forskning viser at ulike ortografiar har betydning for kor raskt barn lærer seg å lese og skrive. Transparente ortografiar som finsk har så godt som perfekt korrespondanse mellom grafem og fonem. I semi-transparente språk som italiensk, tysk og norsk er korrespondansen mellom grafem og fonem god, men ikkje overensstemmende i same grad som finsk. Engelsk og fransk er djupe ortografiar, og har i svært liten grad samsvar mellom grafem og fonem. Barn som lærer å lese og skrive innan ein transparent ortografi knekkjer lesekode raskare en barn innan djupe ortografiar (Landerl, Wimmer, & Frith, 1997). Den engelske ortografien set større krav til arbeidsminne sidan eitt fonem ofte har fleire bokstavar i sitt grafem. Eitt døme er ordet «thought» med sju bokstavar som til saman uttalast som tre fonem. Barnet må beherske eit komplisert fonem/grafem-samband samtidig som fonema i ordet skal analyserast og deretter syntetiserast for å gi mening. Til samanlikning har ordet «tanke» ein tilnærma perfekt fonem/grafem-samband og krev mindre av arbeidshukommelsen (Helland, 2008). Innanfor dei transparente ortografiane viser ofte lese-/skrivevanskane seg først når det blir sett krav til lesetempo eller automatisert lesing, altså lesing under tidspress (Landerl et al., 1997). Dette kan gje ei forklaring på at korrelasjon mellom RAN og lese-/skrivetugleik først viser seg når kravet til lesing aukar når språket er norsk. I aldersgruppa 7 år såg vi ein svak korrelasjon mellom RAN og lesing, men ingen signifikante skilnader mellom gruppene.

Talminne måler ikkje prosesseringshastighet, men i kva grad auditive stimuli blir innkoda, lagra og gjenkalte frå den fonologiske løkka på ein korrekt måte. Jo fleire tal, jo større krav vert det stilt til lagringskapasitet og gjenkallingskapasitet. Respon-

sen på Talminne kan tolkast på to ulike måtar. Råskåren 6 tyder at responsen framlengs/baklengs har vore anten 6/0, 5/1, 4/2, 3/3, 2/4, 1/5 eller 0/6. Desse ulike mønstra kan gje mykje informasjon om kva som skjer når kravet til arbeidsminnet aukar. Vidare kan skåren 4 framlengs anten tyde maksimal minnespenn på 4 siffer, eller at lagringskapasiteten er større enn 4, men at tala vart attgjevne i feil rekkjefølgje og måtte skårast som feil, sjølv om det var rette tal som vart gjengjevne (Helland & Asbjørnsen, 2004). Parallelt kan ein tenkje seg at er minnespennet berre på 4, kan eleven få vanskar med å lese eller skrive eit ord med fleire enn 4 bokstavar. «Bibliotek» kan dermed bli forkorta til «bilmek», eller «elefant» til «fant». Om problemet skriv seg frå vanskar med rekkjefølgje, kan ein tenkje seg at bokstavane reverserast, som t.d. «mor» blir til «rom», «sol» blir til «slo» eller «fram» til «farm». Reglane for skåring av WISC R/III gjev ikkje rom for analyser etter minnespenn eller rekkjefølgje. Både forenkling av ord og reversering av bokstavar i ord er typiske teikn på dysleksi.

Det at ein kan avdekke svakt minnespenn i førskolealder bør få konsekvensar for tilrettelegging både i barnehagen og skulen. Kortare minnespenn kan gje vanskar med å hugse og forstå oppramsingar, lange og innfløkte forklaringar, og virke som ein flaskehals i innlæring av ulike daglege aktivitetar, generell innlæring av reglar og ny kunnskap. Vi har allereie vore inne på belastninga av arbeidsminnet ved innlæringa av lesing og skriving. Hos mange vert det særleg synleg litt lenger opp i skulealder, gjerne ved innlæring av framandspråk med krav om innlæring av nytt ordforråd, og matematikk med krav om innlæring av reglar og tabellar. Viktig støtte for barna er at læraren er merksam på og tek omsyn til desse vanskane i undervisninga. Ved gjennomgang av nytt stoff t.d. bør forklaringsane vere korte og syntaktisk enkle og gjentakast etter behov. Diktatar som skal skrivast ned, kan forenklast ved å gjere setningane korte og tydelege, og ved bruk av frekvente, kjende ord. Samansette og vanskelege oppgåver kan delast i mindre einingar. Etter som ferdigheit i leseavkodning aukar, vert det trong for forståing av semantisk innhald og utviding av arbeidsminnet. Studiar av eldre barn viser ulike mønster i verbalt arbeidsminne hos ulike undergrupper av barn med dysleksi, og at det kan vere nyttig å skilje problem med minnespenn frå vanskar med sekvensering (Helland & Asbjørnsen, 2004). Det er oppfatning no at kapasiteten i korttidsminnet ikkje kan aukast etter ein viss alder. Men barn vil kunne ha nytte av å lære seg strategiar for å hugse og måtar å angripe problem på. Ein velkjend strategi er å finne fram til gode mnemoteknikkar, som å setje saman delar av det som skal hugsast ved såkalla «chunking» (Miller, 1956).

Konklusjon

Mange studiar har vist samanheng mellom arbeidsminne og lese-/skrivetugleik. Det nye med denne studien er at den

kalkulerte risikoindeksen da barna i denne studien var fem år, viste sammenheng med arbeidsminne frå dei var fem til åtte år, operasjonalisert ved Talminne (Wechsler, 1991), og nivå i begynnaropplæring i lesing og skriving. At RAN ikkje ga dei utslaga vi hadde forventa, kan forklarast ut frå at forskning på denne funksjonen i stor grad er basert på engelskspråklege barn der ein har funne samanhengar med lesedugleik på den djupe engelske ortografien og RAN. Forsking tyder også på at ein meir samansett RAN-test ville ha gitt klarare skilnader mellom gruppene.

Denne studien er utført på eit avgrensa tal barn, og må kontrollerast på eit større utval før ein dreg generelle konklusjonar. Validiteten kan likevel understrekast ved å presisere at utvalet kjem frå eit stort distrikt som dekkjer både by og landområde, og barna tilhøyrer mange ulike skular. I følgje Pennington og Bishop (2009) er ulike former for språkvanskar og dysleksi samansette vanskar som ikkje kan forklarast ut frå ein avvikande faktor aleine. Resultata frå andre delstudiar

i «Ut med språket!» støttar opp under gruppeskilnadene vi fann i denne studien. Desse delstudiane omhandlar fonologisk medvit (Olsen, 2009), bokstavkunnskap (Naas, 2009), verbal innlæring (Sørheim, 2009), visuo-spatiale ferdigheiter (Vikebø, 2009), språkforståing (Midtun, 2008), andre tidlege markørar (Nysæter, 2008) og effekt av tiltak (Helland et al, submitted; Helland, et al; 2009; Hovden, 2007). Testane som er brukt er valide og standardiserte, og resultatet finn støtte i anna forskning utanfor prosjektet «Ut med språket!». I studiet som omhandlar fMRI-avbilding og lesefasar, viste dei to gruppene ulik aktivitet i det området av hjernen som har med språk og lesing å gjere (Specht et al., 2009).

Barna frå «Ut med språket!» skal testast om att når dei går i 6. klasse. Mange av testane som vart brukte i den første longitudinelle studien, inkludert Talminne, RAN og lese-/skriveprøver. Vi vil tru at Talminne framleis vil vise gruppeskilnader, og at RAN-testen vil skilje mellom gruppene spesielt når det gjeld lesetesten.

Referanse:

Adams, W., & Sheslow, D. (1990). Wide range assessment of memory and learning. Wilmington, Delaware: Jastak Associates.

Alloway, T. P., & Gathercole, S. E. (2005). Working memory and short-term sentence recall in young children. *European Journal of Cognitive Psychology*, 17, 207-220.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 85-106.

Atkinson, S., & Whiteley, H. (2008). Working memory, reading development and dyslexia. Paper presented at the British Dyslexia Association, Harrogate.

Baddeley, A., & Hitch, G. (1974). Working memory. *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-90.

Case, R., Kurland, D. M., & Goldberg, J. (1982). Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33(3), 386-404.

Colom, R., Jung, R. E., & Haier, R. J. (2007). General intelligence and memory span: Evidence for a common neuroanatomic framework. *Cognitive Neuropsychology*, 24(8), 867-878.

Compton, D. L. (2000). Modeling the response of normally achieving and at-risk first grade children to word reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 50, 53-84.

Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: a reconsideration of mental storage capacity. *Behavioural Brain Science*, 24, 87-114.

Davis, C. J., Gayan, J., Knopik, V. S., Smith, S. D., Cardon, L. R., Pennington, B. F., Olson, R. K., & DeFries, J. C. (2001). Etiology

of Reading Difficulties and Rapid Naming: The Colorado Twin Study of Reading Disability. *Behavior Genetics*, 31, No 6, 625-635.

De Jong, P. F. (1998). Working memory deficits of reading disabled children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 70, 75-96.

Dempster, F. N. (1978). Memory span and short-term memory capacity: A developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26(3), 419-431.

Denckla, M. B. (1972). Color-naming defects in dyslexic boys. *Cortex*, 8, 164-176.

Denckla, M. B., & Rudel, R. G. (1976). Rapid 'automatized' naming (R.A.N.): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.

DSM-IV. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Eisenmajer, N., Ross, N., & Pratt, C. (2005). Specificity and characteristics of learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46:10, 1108-1115.

Fry, A. F., & Hale, S. (2000). Relationships among processing speed, working memory, and fluid intelligence in children. *Biological Psychology*, 54, 1-34.

Gathercole, S. E., & Adams, A. M. (1994). Children's phonological working memory: contributions of long-term knowledge and rehearsal. *Journal of Memory and Language*, 33, 627-688.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(3), 265-281.

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Baddeley, A. D., & Emslie, H. (1994). The Children's test of Nonword Repetition: a test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103-127.
- Gjærum, B., & Ellertsen, E. (2002). Nevropsykologisk undersøkelse av barn og ungdom. In B. Gjærum & E. Ellertsen (Eds.), *Hjerne og atferd*, 2.ed. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre (pp. 171-205). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hagtvet, B. E. (1994). Fra tale til skrift. Om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire til åtte års alderen. Doktoravhandling, Universitetet i Oslo.
- Hale, S. (1990). A global developmental trend in cognitive processing speed. *Child Development*, 61, 653-663.
- Helland, T. (2008). Second Language Assessment in Dyslexia. Principles and practice. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs Clecedon: Multilingual Matters*.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. E. (2000). Executive functions in dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6(1), 37-48.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. E. (2004). Digit Span in Dyslexia: Variations According to Language Comprehension Abilities and Mathematics Skills. *Journal of Clinical & Experimental Neuropsychology*, 26(1), 31-42.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. (2004). Digit Span in Dyslexia: Variations According to Language Comprehension and Mathematics Skills. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 26, No.1, pp.31-42.
- Helland, T., & Asbjørnsen, A. E. (2000). Executive Functions in Dyslexia. *Child Neuropsychology*, 6, No.1, 37-48.
- Helland, T., Hovden, M., Heimann, M., Tjus, T., & Ofte, S. H. (2009). Effects of two different training principles in emergent literacy in children at risk of developing dyslexia and controls. Paper presented at the SRCD Biennial Meeting.
- Helland, T., Ofte, S. H., & Hugdahl, K. (2006). «Speak up!» A longitudinal study of children at-risk of developing language, reading, writing and mathematics impairment. In A. Asbjørnsen (Ed.), *Proceedings from the first Nordic network meeting in logopedics* (pp. 51-64). Bergen: University of Bergen.
- Helland, T., Ofte, S. H., & Hugdahl, K. (2008). From the HAND-BOOK for researchers affiliated with the project «Speak up!» - a longitudinal study of children at-risk of developing language, reading, writing, and mathematics impairment. <http://www.uib.no/ibmp/bclg/files/The%20Speak%20up%20project.pdf>.
- Helland, T., Tjus, T., Ofte, S. H., Hovden, M., & Heimann, M. (submitted). Effects of a Bottom-up and a Top-down Intervention Principle in Emergent Literacy in Children at Risk of Developmental Dyslexia. A Longitudinal Study.
- Hoshi, Y., Oda, I., Wada, Y., Ito, Y., Yamashita, Y., Oda, M., & al., e. (2000). Visuospatial imagery is a fruitful strategy for the digit span backward task: A study with near-infrared tomography. *Cognitive Brain Research*, 9, 339-342.
- Hovden, M. (2007). Den skal tidleg krøkjast som god krok skal bli. Om forebyggjande tiltak for formell leseopplæring for barn som står i fare for å utvikle dysleksi. University of bergen, Bergen.
- Hugdahl, K. (undated). Stroop Test. Bergen: University of Bergen.
- Hoien, T., & Lundberg, I. (2000). Dysleksi. Fra teori til praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacquemot, C., & Scott, S. K. (2006). What is the relationship between phonological short-term memory and speech processing? *TRENDS in Cognitive Sciences*, 10 No.11, 480-486.
- Jensen, & Osborne. (1979). Forward and Backward Digit Span interaction with race and IQ: A longitudinal developmental comparison. Berkeley: University of California.
- Kail, R. (1991a). Developmental change in speed of processing during childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 109, 490-501.
- Kail, R. (1991b). Processing time declines expotentially during childhood and adolescence. *Develop. Psychol.*, 27, 256-259.
- Kaufmann, A. S. (1994). Intelligent testing with the WISC-III. New York: Wiley-Interscience, John Wiley & Sons.
- Kaufmann, A. S., & Lichtenberger, E. (2000). Essentials of WISC-III and WPPSI-R assessment. New York: John Wiley & Sons.
- Klinkenberg, J. E., & Skaar, E. (2001). STAS. Standardisert test i avkodning og staving Hønefoss: Pedagogisk-psykologisk tjeneste.
- Landerl, K., Wimmer, H., & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63, 315-334.
- Midtun, E. (2008). Ord- og setningsforståing i lys av spesifikke språkvanskar. Ei samanlikning av utvikling av ordforståing og setningsforståing hos ei gruppe barn med svak språkforståing og ei gruppe barn med typisk utvikling. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for information processing. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Nysæter, R. (2008). Tidlige kognitive kjennetegn på dysleksi. University of Bergen, Bergen.
- Naas, M. (2009). Bokstavkunnskap og ordlesing. En kvantitativ undersøkelse av barn i alderen 5-7 år som er o risikosonen for å utvikle dysleksi. Universitetet i bergen, Bergen.
- Olsen, S. (2009). Fonologisk bevissthet hos barn i risikosonen for å utvikle dysleksi. Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ottem, E. (2004). Diagnostisering av spesifikke språkvanskar hos barn; inklusjons- og eksklusjonskriterier. *Tidsskrift for Norsk Nevropsykologisk Forening*, 2, 3-8.
- Pennington, B. F., & Bishop, D. V. M. (2009). Relations Among Speech, Language, and Reading Disorders. *Annual Review of Psychology*, 60, 283-306.
- Pichering, S. J., & Gathercole, S. E. (2001). Working memory test battery for children. London: Psychological Corporation.

Powell, D., Stainthorp, R., & Stuart, M. (2008). Late-emerging orthographic processing deficits in children poor at Rapid Automated Naming tasks. Paper presented at the British Dyslexia Association, Harrogate.

Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppanen, P., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M., & Lyytinen, H. (2007). Very early phonological and language skills: estimating individual risk of reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48:9, 923-931.

Sattler, J. M. (2001). *Wisc-III. Assessment of Children. Cognitive applications, fourth edition (4th. ed.)*. San Diego: Jerome M. Sattler Publisher, Inc. San Diego State University.

Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*, 2nd ed. Oxford.

Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1995). Serial rapid naming skills in children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 45, 31-49.

Specht, K., Hugdahl, K., Ofte, S. H., Nygård, M., Bjørnerud, A., Plante, E., & Helland, T. (2009). Brain activation reveals at-risk for dyslexia in 6-year old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 79-91.

Spring, C., & Capps, C. (1974). Encoding speed, rehearsal, and probed recall of dyslexic boys. *Journal of Educational Psychology*, 66, 780-786.

Sørheim, E. J. (2009). Arbeidsminne og skriftspråkutvikling. En studie av forholdet mellom auditivt arbeidsminne hos barn på sju år og tidlige skriftspråkvansker. Universitetet i Bergen, Bergen.

Vikebø, H. (2009). *Dysleksi og visuo-spatiale ferdigheter*. Universitetet i Bergen, Bergen.

Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Edition (WISC-III)*. San Antonio TX: psychological Corporation.

Wechsler, D. (1999). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-R)*: Norwegian/Swedish edition.

Wolf, M. (1986). Rapid alternating stimulus naming in the developmental dyslexias. *Brain and Language*, 27, 360-379.

Wolf, M., & Bowers, P. G. (2000). Naming-speed processes and developmental reading disabilities: An introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 322-324.

Wolf, M., Bowers, P. G., & Biddle, K. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 387-407.

"Hva er AFASI? Informasjon til deg som har afasi"



"Hva er AFASI?" er et informasjonshefte, spesielt utarbeidet for mennesker som har fått afasi.

Hftet har enkel tekst og instruktive tegninger for at innholdet skal være lett å forstå. Hftet er på 32 sider i A4-format og er utarbeidet av logoped Eli Qvenild ved Bredtvet kompetansesenter.



Hftet koster 50,- + porto og kan bestilles fra:

Afasiforbundet i Norge

Postboks 8716, Youngstorget, 0028 Oslo

Telefon 22 42 86 44 Telefax 22 41 87 04

E-post: afasi@afasi.no www.afasi.no

Arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet i videregående skole

Beskrivelse av et mastergradsprosjekt

Artikkelen er skrevet med utgangspunkt i mastergradsavhandlingen «Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole» (Berg, 2010). Studien ble gjennomført i en videregående skole fra januar til mai 2009. Tiltak ble presentert og praktisert gjennom undervisning i to utvalgte fag i en periode på 13 uker, og arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet gjennom fag, samt utvikling av elevenes lesekompetanse stod sentralt i studien. Leseprosjektet hadde mange begrensninger som gjør at resultatene ikke uten videre kan generaliseres. Jeg tenker spesielt på den korte varigheten og at det var uten kontrollgruppe. Likevel fikk både elever og lærere økte kunnskaper om lesing og hadde positiv endring av praksis i prosjektperioden. Det er vanskelig å si noe sikkert om effekt tiltakene, men jeg velger å presentere mine funn og på den måten bidra til videre diskusjon omkring leseopplæring i videregående skole.



Elisabeth Berg

Logoped MNLL.

Master i tilpassa opplæring, pedagogisk profil. Høgskolen i Bodø, desember 2009. E-post: logoped.elisabeth@online.no

INNLEDNING

Lesing har lenge stått sentralt i den utdanningspolitiske diskursen og det er klare føringer fra myndighetene om prioritering av dette området. Læreplanene i Kunnskapsløftet legger stor vekt på styrkning av grunnleggende ferdigheter som å kunne lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*). Lesing som grunnleggende ferdighet skal styrkes gjennom arbeidet i fagene, og er nedfelt i kompetansemålene for de enkelte fag på alle nivå. Det at alle lærere, og ikke bare norsklærere, nå skal drive leseopplæring gjennom fag, aktualiserer en ny tenkning rundt leseopplæring og hva en slik leseopplæring bør inneholde.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen (OECD, 2006) viste at lesekompetansen hos norske 15-åringer var blitt svakere i perioden 2003-2006, og at norske ungdommer leser mindre enn ungdom fra land vi kan sammenligne oss med (Kjærnsli, 2007). Undersøkelsen *Adult Literacy and Life Skills* (Gabrielsen, Haslund og Lagerstrøm, 2005), studerte grunnleggende ferdigheter hos aldersgruppen 16-65 år i seks europeiske land. Resultatene i lesing viste at 33 % av den voksne befolkningen i Norge hadde så dårlig lesekompetanse at de ville få problemer med samfunnets stadig økende lesekrav. Gabrielsen et al; (2005), viser også til en annen undersøkelse for aldersgruppen 16-65 år, *International Adult Literacy Survey* (IALS 1994-1998) som konkluderte med at det var viktig å sørge for videreutvikling av lesekompetansen i den voksne befolkningen, uansett utdanningsnivå og bakgrunn.

Lesing blir ofte forbundet med grunnleggende teknisk avkodning og det å finne mening i det man leser. Innenfor spesialpedagogikken, og spesielt i arbeidet med elever som har spesifikke lesevaner, har ordavkodningen fått stor oppmerksomhet. Ordavkodningen har også stort fokus i begynnerlesingen, og fagfolk er enige om at godt automatiserte leseferdigheter er viktig for den videre leseutviklingen (Lyster, 1998). Norske leseforskere er også enige om språkets betydning for god leseutvikling, og at arbeid med ordforråd og lese- og læringsstrategier har betydning for den lesekompetansen man oppnår (Bråten, 2007; Elstad og Turmo, 2006; Kulbrandstad, 2003; Lyster, 1998; Maagerø og Tønnessen, 2006; Roe, 2008; Tønnessen og Bjorvand, 2002).

Kulbrandstad (2003) viser til at de fleste ungdomsskoleelevene har nådd et akseptabelt nivå når det gjelder automatisering av leseferdighetene, og hevder at elevene på ungdomsskolenivå trenger en annen form for leseopplæring. Hun mener at en slik leseopplæring må ha fokus på strategisk lesing og leseforståelse. Siste PISA-rapport (Kjærnsli, 2007) viser til undersøkelser av Rasmussen og Mortensen-Buan, som slår fast at det ikke drives noen form for videre leseopplæring i norske klasserom etter at den første leseopplæringen er over.

Med bakgrunn i egne erfaringer fra 20 års arbeid i videregående skole har jeg en antakelse at mangel på en systematisk *videre leseopplæring* i grunnskolen, kan være en av årsakene til at mange elever i videregående skole ikke får utnyttet sitt læringspotensiale godt nok. Det kommer ofte til syne i form

av liten interesse for lesing, lav lesemotivasjon, lavere faglig måloppnåelse enn deres evner skulle tilsi, og for mange skoleavbrudd.

Elevene som ofte har gått i samme klasse mange år i grunnskolen, blir spredt på ulike skoler og på ulike programområder ved overgangen til videregående skole. Det etableres nye klasser der elevene har hatt manglende eller ulik grad av *videre leseopplæring* i sin tidligere skolegang. Dette er i seg selv en stor utfordring for lærerne i videregående skole som skal drive leseopplæring i fagene, og som vet lite om hvordan de skal gjøre det.

I likhet med Kuldbrandstad (2003) tror jeg leseopplæring på dette nivået må legge vekt på at elevene skal lære å bruke sine leseferdigheter strategisk for å oppnå god leseforståelse i møte med fagstoffet. Dette innebærer at de også må lære mer om lesingens betydning for læring og bevisstgjøres og motiveres til å ta i bruk ulike lese- og læringsstrategier i møte med lærestoffet. Å prøve ut en slik leseopplæring var det sentrale i mitt masterprosjekt.

PROBLEMSTILLING

Studien min hadde følgende problemstilling: *Kan man forbedre leseferdighetene og lesekompetansen hos elever på vg2-nivå i videregående skole ved å integrere intensiv leseopplæring i den fagspesifikke undervisningen?*

Jeg valgte å klargjøre forskningen mer presist gjennom 7 underspørsmål:

1. Hvilken effekt oppnås på områdene lesehastighet og leseforståelse etter en periode med systematiske tiltak; dvs. arbeid med ulike sider av leseprosessen, fokus på lese- og læringsstrategier og arbeidet med vokabular i ulike typer tekster?
2. Vil en slik intensiv tiltaksperiode påvirke elevens lesevaner og interesse for lesing?
3. Er det samsvar mellom elevenes vurdering av egne leseferdigheter, og det de skårer på lesetestene?
4. Vil en slik intensiv tiltaksperiode føre til at elevene i større grad tar i bruk ulike lesemetoder på ulike typer tekster og blir mer bevisst på vokabularet i tekstene?
5. Kan man se endringer i lærernes praksis og i deres vurderinger av elevene, fra oppstart til avslutning av leseprosjektet?
6. I hvor stor grad samsvarer elevgruppens og lærergruppens vurderinger av elevenes leseferdigheter?
7. Er det hensiktsmessig å sette inn tiltak for å forbedre lesekompetansen på vg2-nivå i videregående skole?

Tabell 1 viser en skjematisk framstilling og klargjøring av kjernebegrepene i denne studien. Jeg har valgt å ta med både definisjoner fra forskningslitteratur og hva jeg legger i begrepene.

Tabell 1: *Definisjon og sammenheng mellom kjernebegreper i problemstillingen (Berg, 2010, s.6).*

Begrep	Definisjon	Min forståelse
Leseferdigheter	Omfatter den tekniske delen av lesingen, som ordavkodingen, elementær forståelse og lesing med flyt og sammenheng (Roe, 2008, s.20).	• Lesehastighet • Leseforståelse • Lesenøyaktighet 
Lesestrategier	Omfatter en helhetlig plan og handling for lesingen. I praksis en kombinasjon av lesemetoder som er tilpasset teksten og hensikten og målet med lesingen (Stangeland og Forsth, 2001, s.199).	• Skumlesing • Hurtiglesing • Scanning • Reflekterende lesing 
Læringsstrategier	Omfatter bestemte aktiviteter som personen velger å utføre for å bedre sin læring og forståelse (Elstad og Turmo, 2006, s.18).	• Ulike strategiske fremgangsmåter for å lære ulikt lærestoff 
Lesekompetanse	Omfatter lesestrategier, tekstforståelse, holdninger til lesing og evne til å bruke lesingen i ulike sammenhenger (Roe, 2008, s.20).	• Leseferdigheter • Lesestrategier • Læringsstrategier

METODOLOGI

Vitenskapsteoretiske betraktninger

Jeg valgte å se problemstillingen i et hermeneutisk og fenomenologisk perspektiv. Denne vitenskapstradisjonen er preget av Hans Georg Gadamer og er spesielt opptatt av hvilken påvirkning forskerens ståsted og tradisjon har for tolkninga av forskningsresultatene (Fossåskaret, Fuglestad og Aase, 1997). Med fokus på hverdagsvirkeligheten, leseopplæring i klasserommet, og ved å bruke fenomenologien som metode og tenkemåte, var målet å få belyst fenomenet tilstrekkelig. Det var viktig å forstå meningsinnhold, reflektere over det jeg hadde sett og opplevd og finne sammenhenger. Siden jeg hadde tett, nær og løpende kontakt med feltet, var jeg avhengig av et vitenskapsteoretisk fundament som gav rom for det relative og subjektive. Et slikt valg av en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming står i sterk kontrast til positivismens krav om objektivitet og strengt dokumentert kunnskap (Befring, 2002).

Aksjonsforskning

Studien hadde i hovedsak et aksjonsforskningsdesign, med element av kvasiekperimentell tilnærming siden jeg også ønsket å måle effekt og evaluere tiltakene som ble prøvd ut.

Jeg valgte aksjonsforskning som hovedtilnærming fordi det gav en naturlig ramme ut fra problemstillingen, men også fordi jeg vurderte at en slik tilnærming best ville bidra til at forskningsspørsmål og formål ble ivaretatt. Jeg har også erfart at man må ha et eierforhold til et problem for å ønske å gjøre noe med det. Leseprosjektet tar utgangspunkt i et *problem* som lærere kjenner seg hjemme i, som er kjent i praksisfeltet, og som i tillegg er veldokumentert i forskning (Gabrielsen et al., 2005; Kjærnsli, 2007; Kulbrandstad, 2003). Videre forsøker norske myndigheter å løse *problemet* med at norske elevers lesekompetanse er for dårlig, ved at arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet er formulert som opplæringsmål i alle fag (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2006).

Det overordnede målet i leseprosjektet var å forbedre praksis, og jeg vurderte at aksjonsforskningen vil være et egnet redskap for innovasjonen. Både Tiller (2006) og Skogen (2004), er opptatt av praksiserfaringenes betydning for utvikling av ny kunnskap, og i innovasjonssjekter så vel som aksjonsforskning er både prosess og produkt viktig. I dette leseprosjektet vil prosessen være det som skjer underveis, iverksetting av tiltak, evaluering og nye tiltak. Produktet vil være å bedre praksis hos lærere og elever som på sikt kan føre til økt lesekompetanse hos elevene. Elevene i mitt prosjekt kan sees på som primærbrukere og lærerne som sekundærbrukere. Både Skogen og Elliot mener at det i aksjonsforskning vil være svært viktig å heve kompetansen hos sekundærbrukerne (lærerne), hvis man ønsker å heve kompetansen hos primærbrukerne (elevene). I leseprosjektet vil kvalitetsforbedringen først og fremst komme til syne gjennom en eventuell forbedring i lesekompetanse hos elevene, og den viktigste kvalitetsreferansen blir derfor å ligge i en slik forbedring (Fuglseth, 2006). Skogen henviser til John Elliot som er kjent for sitt engasjement rundt aksjonsforskningen og som hevder at målet om forbedring av praksis så overordnet at både produksjon og utnyttelse av kunnskap blir underordnet (Fuglseth, 2006).

Kvantitative og kvalitative metoder

Jeg valgte å ta i bruk både kvalitative og kvantitative metoder (trianglering) for å styrke validitet og reliabilitet. Jeg valgte strukturerte spørreskjema med lukkede spørsmål til lærere og elever. Testing av elevene ble gjennomført ved å bruke *Kartleggingsprøve for videregående skole* (Utdanningsdirektoratet). Ved å velge en hovedstrategi gjennom kvalitativ tilnærming, kunne jeg delta i feltet både ved implementering og evaluering, og samtidig samle inn data gjennom feltarbeid, deltakende observasjon og feltsamtaler. Ved deltakende observasjon fikk jeg fleksibilitet i prosessen til å observere og samtidig oppklare ting som måtte være uklart. Jeg ville også kunne flytte fokus hvis det var relevant for det jeg skulle undersøke. Om deltakende observasjon sier Kleven: *Det kan være ulike grader*

av deltakelse, fra å delta aktivt på så langt som mulig samme vilkår som dem som observeres, til å være så passiv at man nærmest er en tilskuer fra sidelinjen (Hjardemaal, Tveit og Kleven, 2002, s. 77). Feltsamtalene dreide seg om uformelle samtaler med elever og lærere som var preget av nærhet, tillit og gjensidig respekt. *Vi kan kategorisere feltsamtaler som en egen kanal for innbenting av empirisk materiale. Egentlig er det en integrert del av observasjon og deltakende observasjon* (Fossåskaret et al., 1997, s.25).

Tabell 2 er en skjematisk framstilling av mine metodevalg, men viser også analyseprosess og hvilke måleredskap som ble tatt i bruk.

Tabell 2: *Veien til resultat . Metode – analyseprosess – måleredskap*

	Kvalitativ forskning	Kvantitativ forskning
Metode	Feltarbeid Deltakende observasjon Feltsamtaler	Test Spørreskjema
Analyseprosess	Sirkulær	Enveis
Måleredskap	Logg Observasjonsnotat Refleksjonsspørsmål	Leseprøve pre-post Spørreskjema lærer pre-post Spørreskjema elev pre-post

Utvalg

Undersøkelsen foregikk på egen arbeidsplass, i en videregående skole med studieprogrammer innenfor fag- og yrkesopplæring. Skolen har ca. 700 elever. Utvalget besto av en gruppe (klasse) med 15 elever i alderen 17-22 år og 3 lærere på vg2 elektrofag. De viktigste kriteriene for å velge akkurat denne skolen var:

- kjennskap til organisasjonen
- erfaring fra arbeid i denne type skole
- min nærhet til praksisfeltet

Antall informanter ble valgt ut fra følgende kriterier:

- Egen tidsramme og ressurser
- Masteroppgavens omfang
- Minimum 15 elever og minimum 2 lærere
- Elever på vg2-nivå i videregående skole

Jeg var deltaker i forskningsfeltet med implementering av tiltak, samtaler og observasjon, og fremstod derfor også som min egen informant. Siden utvalget ikke var et resultat av randomisering (tilfeldig utvelgelse), og forskningen foregikk på egen arbeidsplass, var det viktig at leseprosjektet ble lagt til en avdeling jeg ikke hadde nær tilknytning til.

Det var et mål å implementere leseopplæringen i fagene, og utvelgelse av de to fagene ble gjort etter to bestemte kriterier:

- Et fellesfag og et yrkesfag der undervisningen har innslag av teoretiske arbeidsmåter
 - Norskfaget skulle ikke være representert, da leseopplæringen tradisjonelt har foregått gjennom dette faget
- De utvalgte fagene var samfunnsfag og data og elektronikk.

PLANLEGGING – TILTAK – GJENNOMFØRING

Det finnes ingen føringer fra myndighetene for hvordan leseopplæring i *alle fag* skal gjennomføres i praksis, eller hva den skal inneholde. De konkrete tiltakene ble planlagt på bakgrunn av nyere leseforskning (Bråten, 2007; Carlström, 2005; Elstad og Turmo, 2006; Guthrie, Wigfield og Perencevich, 2004; Maagerø og Tønnessen, 2006; Roe, 2008; Rolness, 2007; Samuelstuen, 2005; Skaalvik og Skaalvik, 2005; Tønnessen og Bjorvand, 2002). I tillegg har kunnskaper om *reader-responsteori* (Fish, 1980, 2006; Holland, 1975, 1985), *resepsjonsteori* (Iser, 1978; Jauss, 1982), *kognitive teorier* (Høien og Lundberg, 1997; Oftedal og Høien, 1997) og *sosiokulturell teori* (Dysthe, 2001; Kulbrandstad, 2003; Strandberg, Manger og Moen, 2008) fungerte også som et viktig bakteppe i planleggingen. Det var også vesentlig å ta utgangspunkt i hva læreplanene sa om lesing som grunnleggende ferdighet i fagene, samt erfaring og kunnskap om leseferdighetene hos elever i videregående skole.

Valg av teoretisk tilnærming

Jeg valgte et læringsteoretisk utgangspunkt basert på Vygotsky (Dysthe, 2001; Strandberg et al., 2008) og Wengers teori om *praksisfellesskap* (Dysthe, 2001). Det var sentralt å arbeide med lesekompetansen i fellesskapet som klassen utgjør, og bruke språket og dialogen som viktige verktøy. Det var viktig å starte på det riktige nivået (den nærmeste utviklingssonen) og gjennom den sosiale aktiviteten og språket, utvikle tenkninga, og dermed også lesekompetansen. Det ble lagt vekt på å ivareta den distribuerte kunnskapen som lå hos den enkelte elev i klassen. Hensikten var at elevene i dette fellesskapet skulle lære av hverandre og sammen utvikle en lesekompetanse for framtida. De fleste av de nye lesemodellene kan betraktes som multi-strategiprogram, eller *pakker* der flere strategier inngår. Bråten (2007) presenterer to slike, lesemodellene *Guided comprehension* til Mc Laughlin og Beth (2002) og *Concept-Oriented Reading Instruction* til Guthrie m.fl. (2004). Jeg valgte å kombinere elementer av disse to i leseprosjektet. Valget var basert på antakelsen om at et multi-strategiprogram for leseopplæring bør bestå av både effektive lesestrategier og gode læringsstrategier som er myntet spesielt på selvregulering. De utvalgte modellene er på mange måter like, og begge har et sosiokulturelt læringssyn. Det viktigste skillet går på at den ene konsentrerer seg mest om lesestrategier og den andre har stort fokus på læringsstrategier og selvregulering. Strukturen i *Guided comprehension* er svært anvendelig og passer godt i dette prosjektet, og Guthries modell har fokus på både fagbegrepene og leseopplæring gjennom fagspesifikk integrering. I sistnevnte modell er fem motivasjonsområder viktige å ta hensyn til. Kunnskaper om motivasjonens betydning for lesing generelt ble forsøkt overført til den praktiske gjennomføringen, og det ble lagt vekt på å legge opp undervisningen slik at elevene kunne være aktive og variere bruken av medierende redskaper, og bruke språket aktivt som støtte i læringsprosessen.

I implementeringen fulgte jeg prinsippene til de to modellene, men tilpasset de til elever i videregående skole og de rammene som var tilgjengelig. Det ble valgt ut strategier som jeg og lærerne hadde erfaring med, og disse lese- og læringsstrategiene ble de mest sentrale tiltakene i leseprosjektet. Strategiene ble ikke implementert en og en, men flere beslektede strategier samtidig.

Beskrivelse av tiltak

Tiltakene ble presentert i form av intensiv leseopplæring som omhandlet følgende: Det ble innledningsvis brukt tid på de tre første punktene under for å ha en felles plattform å arbeide ut fra. Elevene fikk gjennom dette tilført kunnskaper om lesing og litt om hva som er nytt i Kunnskapsløftet om temaet lesing:

- Bakgrunn for leseprosjektet. Kunnskapsløftet, grunnleggende ferdigheter. Hva er lesing i samfunnsfag og data og elektronikk? Refleksjonsspørsmål.
- Hva er lesing? Begrepsavklaring/definisjon. Hva inngår i leseprosessen? Hva er en god leser/dårlig leser? Eksempler.
- Hvordan få bedre lesekompetanse?

Den øvrige leseopplæringen ble konsentrert om de fem neste punktene. Leseopplæringen ble organisert på ulike måter, og i hovedsak knyttet til det faglige arbeidet som forgikk inne i klassen:

- Læringsstrategier (skaffe oversikt, tokolonnotat, tankekart, logg, bevissthet om egen læreprosess, overvåke egen læringsprosess, aktivere bakgrunnskunnskap, styre oppmerksomheten, bevisstgjøring, stille reflekterende spørsmål).
- Kunnskap om tekst og struktur i de ulike fagtekstene.
- Arbeid med vokabularet i læreboktekster og andre tekster. Dette ble sterkt vektlagt.
- Samtaler og refleksjoner rundt fagtekster. Sterkt vektlagt, spesielt i samfunnsfag.
- Lesestrategier (Hva er skumlesing, hurtiglesing, scanning og reflekterende lesing.) Når bruker vi de ulike strategiene? Innføring og senere praktisering.

Arbeidsmåtene varierte og var tilpasset og integrert i det faglige opplegget i de to fagene som leseundervisningen skulle forgå i.

- Forelesning om strategibruk knyttes direkte opp mot undervisning i fag.
- Tavlundervisning og modellering. Elevene fikk stor grad av veiledning i starten.
- Praktisering og utprøving av lese- og læringsstrategier i fagene, individuelt og i grupper, med gradvis mindre støtte fra lærer.
- Online-undervisning om ulike lesemåter. Delvis lærerstyrt i starten. Så elevstyrt og individuell trening i strategibruk. Mange valgmuligheter for elevene. Også øvinger for å få bedre lesehastighet og bedre leseforståelse.

- Elevpresentasjoner. Gruppeframlegg og individuelle framlegg (strategibruk i prosessen).
- Deling. Gode eksempler legges ut på mappa «leseprosjektet» på Fronter.

Gjennomføring

Leseprosjektet ble gjennomført i 4 faser. Min tilstedeværelse var 2 timer pr uke gjennom hele prosjektperioden, 1 time i samfunnsfag og 1 time i data og elektronikk, men lærere og elever forsøkte å *praktisere* tiltakene i arbeidet med fagene i *hele perioden* etter implementeringen i fase 2.

- Fase 1: Informasjon, test, spørreskjema, feltsamtaler. (Varighet 1 uke)
- Fase 2: Implementering av tiltak, deltakende observasjon, feltsamtaler og evaluering. (Varighet 3 uker)
- Fase 3: Praktisering av tiltak, deltakende observasjon, evaluering og feltsamtaler. Fase 3 var den lengste og viktigste perioden. Her var min viktigste rolle å være deltakende observatør og foreta feltsamtaler med elever og lærere mens jeg var i feltet. I denne fasen ble tiltakene som i fase 2 ble gitt intensiv opplæring i, arbeidet videre med av lærere og elever. Gjennom å bruke ulike strategier og ulike arbeidsmåter i den fagspesifikke undervisningen, ble kunnskapene stadig utvidet. Det ble foretatt kontinuerlig evaluering av leseprosjektet, og aksjonene ble justert i forhold til det. (Varighet 8 uker)
- Fase 4: Test, spørreskjema, feltsamtaler og evaluering. (Varighet 1 uke)

RESULTAT OG DRØFTING

Effekt av tiltak

Gjennomsnittlig lesehastighet økte med 27,2 % fra januar til mai og gjennomsnittlig økning i leseforståelse var på 14,9 %, (19,5 % på skjønnlitterære tekster og 11 % på saktekster). Det kan selvsagt være vanskelig å si noe sikkert om denne økningen er et resultat av de intensive tiltakene, men resultatene bekrefter delvis det jeg selv har erfart gjennom mange års arbeid med både lesesvake og lesesterke elever. Min for forståelse var preget av en antakelse om at et intensivt opplegg kunne ha effekt for de svakeste, men at slike opplegg ofte virker positivt på de fleste elever. Hvis jeg ser bort fra de sterkeste og de svakeste leserne i undersøkelsen, viser resultatene at *midtstrikket* også hadde en moderat økning i både lesehastighet og leseforståelse. Resultatene bekreftet også det Kulbrandstad sier om at de fleste elevene har akseptable ordavkodingsferdigheter når de er kommet til videregående skole (Kulbrandstad, 2003).

Interesse og lesevaner

Resultatene viste at den intensive leseopplæringen ikke har ført til vesentlige endringer i *lesevaner* og *leseinteresse* hos elevene.

Nettaviser er det de fleste i denne ungdomsgruppen helst ville lese når de ikke er på skolen, og det er også her en kan se en liten tendens til økning. Når resultatene viste at 9 av 15 elever i denne undersøkelsen leste nettaviser daglig, og 3 av 15 leste papiraviser hver dag, forteller det at disse ungdommene til en viss grad er opptatt av å holde seg oppdatert gjennom avislesing. Selv om svarene ikke sier noe om hva de leser i avisene, må det tolkes som positivt at de bruker tid på dette. I skolen er det et overordnet mål å utdanne elevene til selvstendige, ansvarsbevisste, kunnskapsrike og reflekterte mennesker, slik at de kan fungere i det samfunnet de skal ut i. Hvis lærere kan oppmuntre elevene til avislesing, og trekke dette inn i undervisningen der det er naturlig, vil skolen få et godt utgangspunkt for å jobbe med elevenes lesekompetanse. En lærer kan da også benytte anledningen til å peke på forskjellene som ligger i det å lese papiraviser kontra nettaviser.

Gjennom samtaler med elevene fikk jeg bekreftet at elevene leste ganske mye på nettet, uten at de tenker over at de *leser* og hvordan de leser. De opplyste at det de leser oftest er styrt av interesse for et eller annet. Informasjonen fra elevene indikerer en pedagogiske utfordring der det blir viktig å få elevene til å se sammenhengen med at lesing (som grunnleggende ferdighet) også kan brukes som bevisst redskap i læringsarbeidet? I følge de sosiokulturelle teoriene, og spesielt i Vygotskys ånd (Dysthe, 2001), tenker man at lesingen og språket kan utnyttes bevisst i skolehverdagen i arbeid med fagene. Vygotsky mener at man må finne *den nærmeste utviklingssonen* gjennom kartlegging av elevenes ferdigheter på dette området, og at de må få veiledning og støtte (stillasbygging), til de kan mestre oppgaven på egen hånd (2001). I leseprosjektet var det blant annet et mål å forsøke å bevisstgjøre elevene slik at de ved å ta lesingen i bruk som et bevisst redskap for læring, kunne bedre sin lesekompetanse.

Elevenes vurdering av egen lesing og hva testresultatene viser

Det var ikke var store endringer i elevenes vurderinger av egne leseferdigheter fra januar til mai, men man kan se en liten tendens til at de totalt sett vurderte seg litt dårligere. Dette var et interessant funn, fordi det ikke var samsvar mellom resultatene fra spørreskjemaene om elevenes vurdering av egne leseferdigheter, og det testresultatene viste. Man kan derfor stille spørsmål ved om leseprosjektet har ført til at noen av elevene er blitt mer bevisst på hva det vil si å være en god leser og en dårlig leser, og at de dermed er blitt mer kritisk til egen lesing og derfor svarer slik de har gjort på spørreskjemaene.

Bruk av ulike lesemåter og bevissthet til vokabularet i tekstene

Resultatene viste at det hadde vært en økning i antall elever som valgte å ta i bruk flere lesemåter på både skjønnlitterær

tekster og lesing i lærebøker fra januar til mai. Det som er verdt å merke seg av positive trekk mtp. lesemåter på skjønnlitterær lesing, er at det er færre som bare leser fra begynnelse til slutt i samme tempo, og at det er flere som stiller spørsmål hvis noe er uklart. Resultatet viser at det har vært en utvikling hos elevene vedrørende *spørsmålsstilling og oppklaring*, som er to sentrale hovedelementer i leseprogrammet *resiprok undervisning* (Bråten, 2007). Elevenes svar viser at de i større grad stiller spørsmål til teksten, og at de i større grad reflekterer over hva som kan være vanskelig å forstå, ved at de går tilbake og leser på nytt det som er uklart. Elevenes lesing av *læreboktekster* viste også en positiv endring. Det kan se ut som strategien *å stille spørsmål hvis noe er uklart* i stor grad gjelder i møtet med lærebokteksten også. Det er også færre som *hopper over kjedelige partier* i læreboka, og flere svarer at de er *blitt flinkere å skaffe oversikt og legge merke til de utheva ordene i læreboktekstene*. De sier også at *de leser avsnitt på nytt hvis noe er uklart i teksten*. Ut fra elevenes svar har de blitt flinkere til å ta i bruk flere strategier på begge teksttypene. Totalt sett viser resultatene at elevene i mai bruker flere lesestrategier i møte med læreboktekstene enn med de skjønnlitterære tekstene.

Resultatene viste at det hadde vært nyttig å fokusere på vokabularet både i lærebøkene, i læreplanene og i fagstoff forøvrig. Elevene ble stadig mer opptatt av hva *lesing* var og hvor viktig det var å nærme seg fagtekster ved å ta ulike strategier i bruk. Sitat fra logg:

Da jeg spurte om samfunnsfag var et lett fag, svarte de at det var ok når de kunne diskutere, men når de skulle gjøre oppgaver med ordlyd som» gjør rede for...., finne det viktigste....., tolke.... osv. blir faget fort vanskelig og uklart. I følge disse elevene oppfattes faget som vanskelig fordi arbeidet legges opp til at du må reflektere og se ting i sammenheng, men også at det kan være mange forskjellige svar på ulike spørsmål. En elev sier at det er så mange vanskelige ord i faget.

Det er behov for å arbeide mye med vokabularet i samfunnsfagtekster. Lærebøkene i samfunnsfag består av mange lange ord, og ord som elevene synes er vanskelig. Jo mer abstrakt ordene er, jo vanskeligere er det for elevene å få tak i lærestoffet. Dette samsvarer med det Allard mfl. (2003) kom fram til i sin studie av tekstene i svenske samfunnsfagbøker for 8.-10. klassetrinn (Maagerø og Tønnessen, 2006, s.180).

I en samfunnsfagtime jobbet elevene individuelt med notatark til temaet arbeidsliv. De hadde før dette fått opplæring i flere ulike notatteknikker. De fikk bruke pc som verktøy, læreboka var sentral, men elevene kunne også bruke internett som informasjonskilde. Det viste seg at elevene hadde ulike behov for veiledning ved strategibruk, og det viste seg som en fordel med en viss kartlegging av eleven mht. motivasjon og forutsetninger. Alle elevene hadde behov for mer tilpasset undervisning, mtp. leseopplæring, da forutsetningene og motivasjonen til elevene viste seg å være veldig forskjellig.

Endringer i lærernes praksis og vurderinger av elevene

Resultatene viste at lærerne fikk utvidet sin kompetanse på en rekke områder relatert til lesing, og at de i løpet av prosjektperioden endret undervisningspraksis. Spesielt positivt var det at alle lærerne ved slutten av leseprosjektet sa at de i større grad forklarte vanskelige ord i fagtekstene, og at de mente fagspesifikt fokus og leseopplæring integrert i undervisningen kunne forenes.

I leseprosjektet brukte vi samtaler rundt læreboktekstene som metode, og vokabularet i fagtekstene fikk ekstra stor oppmerksomhet. Ordene ble skrevet på tavla, og samtalen rundt ordene ble organisert som en god dialog mellom lærer og elever, andre ganger arbeidet elevene sammen to og to for å forklare vanskelige ord. Noen ganger forklarte elevene ordene for resten av klassen.

En av lærerne sa dette i en samtale - sitat fra logg:

Jeg ser mer og mer hvor nødvendig det er å forklare ordene for elevene. Ord som elevene møter i det offentlige rom, kan noen av dem ha problemer med å forklare. Neste skoleår vil jeg starte enda tidligere med denne bevisstgjøringen på vokabularet i læreboktekstene. Samtalen rundt fagstoffet og begrepene i boka er svært viktig for å øke forståelsen i faget.

Lærerens utsagn indikerer at det hadde skjedd en positiv utvikling hos læreren ved å arbeide mer bevisst med vokabularet gjennom tekstsamtaler. Når en lærer ser at arbeidet med vokabularet styrker elevenes leseforståelse, og gjør lærebokteksten i samfunnsfag mer håndgripelig, stimulerer det til å fortsette med denne tilnærmingen. Denne læreren er blitt mer bevisst sin egen undervisning og hva som kan gjøres for øke leseforståelsen hos elevene.

Monica Reichenberg Carlstrøm (2005, s.10) henviser i sin studie *Gymnasie-elever samtaler kring fackterter* til Perfetti, 1996; Lunberg&Herrlin, 2003, og hun skriver at hvis elevene leser en tekst der 20 % av vokabularet er ukjent, vil de ikke kunne få en god forståelse av teksten. Dette gjelder selv om de ikke har problemer med ordavkodingen og lesehastigheten er god. Carlstrøm sier også at det er viktig at alle lærere blir gjort oppmerksom på den store betydningen de har for elevenes lese- og skriveutvikling, og hun mener at strukturerte tekstsamtaler kan brukes i alle fag for å øke leseforståelsen i fagene (2005, s.155).

Faglærerne i data og elektronikk sier dette i samtalene om faget, lærebøkene og elevenes lesing; sitat fra min logg: *Faget inneholder vanskelig fagterminologi. Begrepene er ofte abstrakte, og ordene ofte sammensatte og lange. Elevene benytter lite reflektert lesing i arbeid med fagstoffet, men driver mye med skumming og scanning på nettet når de har behov for noe. Dette gir som regel ikke en dypere forståelse av fagstoffet, men en overflatisk teoretisk kunnskap.*

Lærerne ser utfordringene som ligger i å få elevene til å forstå et vanskelig fagstoff. De er også skeptisk til den kjappe lesingen som elevene praktiserer på nettet, og mener at det gir en overflattisk forståelse. Resultatene viser at lærerne er blitt mer bevisstgjort, har fått utvidet sin kompetanse om lesing. De har også endret praksis og sin vurdering av elevene, og ser i større grad hvilke forutsetninger elevene har og ikke har for å få utviklet sin lesekompetanse.

Arbeid med lesekompetansen i videregående skole

Elevene fikk ved slutten av leseprosjektet noen refleksjons-spørsmål de skulle svare skriftlig på. 13 av 15 elever svarte positivt og 2 av elevene svarte negativt på spørsmålet om det hadde noen hensikt å arbeide med å utvikle lesekompetansen så sent i skoleløpet: Jeg gjengir nedenfor noen av elevsvarene:

1. *Ja, jeg tror det er mulig. Når man kan strategier for å tilegne seg informasjon, tror jeg også man vil forbedre lesekompetansen sin.*
2. *Nei, fordi vi er umotivert. Så det må det jobbes med før man går lei, dvs. i 1.klasse.*
3. *Jeg tror det er mulig å øke lesekompetansen ved å gjøre alle disse tingene. Jeg tror det viktigste av disse tingene vil være å arbeide med vokabularet i bøkene. Dette vil kanskje ikke hjelpe de sterkeste elevene så mye, men de svake elevene vil få mer med seg av stoffet.*
4. *Nei, skal noe forbedres må det skje tidligere i skolegangen.*
5. *Ja, å arbeide med vokabularet er en grei måte å forberede ens lesekompetanse på, fordi en da vil kunne få bedre leseforståelse for språket og teksten.*

Sitat 1 viser en elev som ser sammenhengen mellom det å kunne velge mellom ulike strategier for å tilegne seg informasjon og læring. Han ser også at dette kan være med på å forbedre lesekompetansen. Selv om en ikke kan generalisere på bakgrunn av slike sitater, kan det tenkes at eleven i sitat 2 ikke har fått tilstrekkelig tilpasset undervisning tidlig i skoleløpet, og at det kan ha rammet motivasjon til å lese og lære. Roe (2008), er opptatt av elevenes *engasjement og motivasjon*, og hun ser på disse faktorene som avgjørende for både evnen og viljen til å lese. Sitat 2 og 4 peker i samme retning, og disse elevene mener at god tilrettelegging og god leseopplæring i tidlig skolealder er viktig for elevens videre lese- og skolemotivasjon. Skaalvik er opptatt av motivasjonens betydning, og peker på at læreren er sentral i motivasjonsarbeidet, i og med at de er i posisjon til å påvirke elevenes skolemotivasjon i riktig retning (Skaalvik og Skaalvik, 2005, s.113). Både sitat 3 og 5 vektlegger vokabularets betydning for lesekompetanse og leseforståelse. Elevene har gjennom leseprosjektet blitt gjort oppmerksom på vanskelige ord de ikke kjente til i fagtekstene, og de har fått anledning til å oppleve at det nytter å arbeide med vokabularet for å forstå. Å vise elevene at det nytter, eller vise dem sin egen framgang er et viktig pedagogisk virkemiddel som styrker både selvtillit, motivasjon og i dette eksemplet leseforståelsen.

Jeg har vist til Guthrie og hans modell, der blant annet motivasjon fremheves som en sentral faktor for å kunne etablere et *leseengasjement* (Bråten, 2007). I denne modellen, hvor elevenes erfaringer knyttes opp mot sentrale faglige begreper, er både vokabularet, begrepskunnskap og motivasjon av meget stor betydning. Elevenes svar underbygger og bekrefter at faktorene i Guthries modell har stor betydning.

En elev svarer følgende på spørsmål om det er mulig å forbedre lesekompetansen i videregående skole:

Ja, jeg tror definitivt det er mulig å forbedre lesekompetansen hos elever på videregående skole. Ved å arbeide med vokabularet vil jeg tro at man får et større spekter av ord, og på den måten kan man lese fortellere uten å måtte stoppe opp. Det er ingen tvil om at lesekompetansen vil forbedres om vi er bekjent med lære- og lesestrategier, dette vil hjelpe på lærdom, lesebastighet og forståelse av tekster. Motivasjonen har en stor betydning i denne sammenheng.

En annen elev i klassen har brukt mye energi på å skjule sitt leseproblem gjennom hele skolegangen. Eleven er nå på vg2-nivå, har nådd et større modenhetsnivå, og kan beskrive sin egen situasjon. Han skjønner hvor viktig det er å ha gode leseferdigheter, og er på dette tidspunktet (18 år) mottakelig for veiledning på området.

Ved prosjektstart var det ikke mange elever som hadde idèer om hva de kunne gjøre for å forbedre sin lesekompetanse. Resultatene viste at elevene ved slutten av leseprosjektet var blitt mer bevisst sin egen lesing, og de hadde konkrete idèer om hva de selv kunne gjøre for å forbedre lesekompetansen. Likevel er det grunn til å reflektere over elevssitat som:

- *Det jeg selv kan gjøre er enkelt og greit å øve på forskjellige lesestrategier.*
- *Problemet er motivasjonen.*
- *Jeg må bare satse på det.*

Er virkeligheten slik at mange av elevene velger å lese på *komfortnivået*, dvs. de velger å lese tekster som ikke utfordrer dem i særlig grad (Carlström, 2005, s.16), eller er det lav motivasjon for lesing og lav skolemotivasjon generelt som er problemet? Lærerne hadde flere tanker om hva som kunne forbedre lesekompetansen hos elevene. En lærer ønsker i større grad å stille konkrete krav til målbevisst og målstyrt lesing av fagtekst, og at elevene først etter å ha dokumentert forståelse av teori (fagteksten), få gå videre i praktisk arbeid. Den samme læreren svarte ubetinget *ja* på spørsmålet om det er mulig å forbedre lesekompetansen i videregående skole. Læreren hadde stor tro på at strategien *tekstsamtale* kombinert med andre strategier kan bidra til at lesekompetansen ble forbedret hos elevene.

Forventninger, mål og innsats er tre viktige faktorer i leseopplæringen. En annen av lærerne mente at han kunne bli tydeligere på dette ved å stille krav til elevene på en annen måte, og dermed bidra til forbedring av lesekompetansen.

Svaret på problemstillingen var at det nytter å arbeide intensivt med leseopplæring i den fagspesifikke undervisningen i videregående skole. Dette har effekt på leseferdighetene til elevene, og utvikler deres lesekompetanse. Leseprosjektet hadde god effekt, selv om det gikk over kort tid, og det er nærliggende å tro at lengre tid ville gi større utbytte. Lærerne i undersøkelsen oppdaget at leseopplæring ikke trenger å gå på bekostning av fagspesifikk undervisning, men kan tvert imot være en del av den. De fikk økt sine kunnskaper om lesing generelt og hva det vil si å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet i fagene spesielt. Dette førte til endring i praksis hos lærerne, noe som gjorde at elevene fikk

større grad av tilpasset undervisning, og bedre veiledning på lese- og læringsprosesser. Leseprosjektet bekrefter også at hvis faglærere i videregående skole skal kunne bidra til at elevene får utviklet sin lesekompetanse, må de få opplæring i hvordan de kan gjøre det.

Leseprosjektet viste at motivasjonen spiller en vesentlig rolle for elevenes lesing. Derfor må motivasjonsarbeid stå sentralt i den videre leseopplæringen i videregående skole, så vel som i all annen opplæring. Hvis man i framtida kan klare å gjøre noe med motivasjonsproblemene i norsk skole, vil det sannsynligvis også skape bedre vilkår og større engasjement for den videre leseopplæringen som alle elever skal ha.

Litteratur:

Befring, E. (2002). *Forskingsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Berg, E. (2010). *Lesing i skullet. Et leseprosjekt i videregående skole: Høgskolen i Bodø*.

Bråten, I. (2007). *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

Carlström, M. R. (2005). *Gymnasieelever samtaler kring facktexter: en studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.

Elstad, E. og Turmo, A. (2006). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforl.

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class?: the authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Fish, S. (2006). *Is there a text in this class? (Vol. 4, pp. S. 144-156)*.

Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforl.

Fuglseth, K. a. K. S. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo, Cappelen akademisk.

Gabrielsen, E., Haslund, J. og Lagerstrøm, B. O. (2005). *Lese- og mestringskompetanse i den norske voksenbefolkningen: resultater fra «Adult literacy and life skills» (ALL)*. [Stavanger]: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. og Perencevich, K. C. (2004). *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Hjardemaal, F., Tveit, K. og Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.

Holland, N. N. (1975). *5 readers reading*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Holland, N. N. (1985). *The I*. New Haven: Yale University Press.

Høien, T. og Lundberg, I. (1997). *Dysleksi: fra teori til praksis*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Jauss, H. R. (1982). *Aesthetic experience and literary hermeneutics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kjærnsli, M. (2007). *Tid for tunge løft: norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforl.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforl.

Lyster, S.-A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive: individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforl.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Maagerø, E. og Tønnessen, E. S. (2006). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforl.

Oftedal, M. P. og Høien, T. (1997). *KOAP: kartlegging av ordavkodningsprosesser : håndbok*. Stavanger: Stiftelsen Dysleksiforskning.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforl.

Rolness, A. E. E. (2007). *Vokabularets betydning for andrespråklig utvikling: hvordan kan pedagoger, med utgangspunkt i vokabularets betydning for leseforståelse, utvikle funksjonelle leseferdigheter hos elevene, med særlig fokus på tospråklige elever?* , A.E.E. Rolness, Oslo.

Samuelstuen, M. S. (2005). *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Pedagogisk institutt, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforl.

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Stangeland, T. K. og Forsth, L.-R. (2001). *Hurtiglesing: superlesing, fotolesing*. [Oslo]: Aquarius.

Strandberg, L., Manger, A. og Moen, B. F. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Tønnessen, E. S. og Bjorvand, A.-M. (2002). *Den Andre leseopplæring: utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.

ICF brukt i utredning av stemmevansker

“International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF) er et internasjonalt rammeverk for beskrivelser av helserelaterte tilstander (herunder også funksjonshemming). På norsk har ICF fått navnet ”Internasjonal Klassifikasjon av Funksjon, Funksjonshemming og Helse”. I denne artikkelen presenteres analyser av hvordan ICF kan brukes i kartlegging og utredning av stemmevansker. Utredningsrapporter av personer med stemmevansker er analysert med basis i ICF fire emneområder, Kroppsfunksjoner, Kroppsstrukturer, Aktiviteter og Deltakelse og Miljøfaktorer. Analysen fokuserer på i hvor stor grad det er beskrivelser knyttet til disse områdene i rapportene. Prosjektet er gjennomført ved Bredtvet kompetansesenter og er et samarbeid mellom kompetansesenteret og Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Steinar Theie er førsteforfatter.

ICF er en forkortelse for International Classification of Functioning, Disability and Health (WHO 2001). På norsk er dette oversatt til Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse (KITH 2003). Det er for omfattende å gi en grundig beskrivelse av ICF her¹. En kort beskrivelse av ICF kan være at ICF er «et klassifikasjonssystem som har som hovedmål å gi et felles språk og rammeverk for beskrivelser av bl.a. personer med funksjonshemninger. Begrepet «beskrivelser» er knyttet til innholdet i de ulike ICF-kategoriene og representerer således en faglig «merkelapp» på en tilstand eller et fenomen. ICF er m.a.o. ikke et kartleggingsverktøy eller et diagnostiseringsverktøy, men et verktøy som trekker opp hvilke overordnede faktorer som er relevant å ta hensyn til i kartlegginger, utredninger, diskusjon om implementering av tiltak m.m. (Theie 2008).

ICF bygger på en forståelse av begrepet funksjonshemming som søker å ta hensyn til både individuelle og kontekstuelle forhold. Tøssebro (2009) beskriver ICF som en videreføring av debatten om å forene det som ofte omtales som det medisinske perspektivet og det sosiale perspektivet på funksjonshemming (Grue 2006).

«Det grunnleggende problemet som løstes fram, er at en må skille mellom a) det medisinske, b)

de praktiske funksjonelle begrensningene og c) sosiale konsekvenser. En person med ryggmargsbrotte (medisinske) kan ha vansker med å gå (funksjonell begrensning) og dermed med å komme opp trappen til restauranten (sosial konsekvens) (Tøssebro 2009:13)

ICF vektlegger 4 hovedområder kalt domener eller emneområder, for å beskrive personer. (1) Kroppsfunksjoner som defineres som kroppens fysiologiske funksjoner (inkludert mentale funksjoner). For personer med stemmevansker vil dette for eksempel være funksjoner knyttet til stemmens kvalitet. (2) Kroppsstrukturer omfatter de anatomiske delene av kroppen. På stemmevanskefeltet kan det være knyttet til fysiologiske kjennetegn ved stemmebåndene. (3) Aktiviteter og deltakelse er «personens utførelse av oppgaver og handlinger» og det «å engasjere seg i en livssituasjon» (KITH 2003:113). Dette kan for eksempel være ulike forhold ved det å tale og bruke stemmen. (4) Miljøfaktorer er de fysiske, sosiale og holdningsmessige faktorene i personens kontekst. For personer med stemmevansker kan dette være forhold knyttet til arbeidsplassen som luftkvalitet og støy. Stemmevansker kan ha en rekke årsaker, hvor noen kan være direkte knyttet til medisinske og fysiologiske forhold. Det kan derfor være aktuelt å supplere beskrivelser av stemmevanskene med



Steinar Theie¹

er amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Han har i mange år vært leder av både det norske og internasjonale masterprogrammet ved instituttet. Hans forskning er konsentrert om barn med psykososiale vansker, forholdet mellom forskolelærer/lærer og elev, inkludering og kartlegging av barn og med funksjonshemninger.
e-post: steinar.theie@isp.uio.no



Pål Ericsson²

er logoped og seniorrådgiver på team for stemmevansker ved Bredtvet kompetansesenter.
pal.ericson@statped.no

mere diagnoseorienterte beskrivelser fra ICD-10 (WHO 2006) som omhandler helsediagnoser. I en spesialpedagogisk sammenheng hvor bl.a. funksjonsevne står sentralt er det imidlertid ikke nødvendigvis en sammenheng mellom diagnose og det å vite hvilke tiltak som bør settes inn (Theie 2008, Rutter og Taylor 2002).

Studien som presenteres i denne artikkelen er et samarbeidsprosjekt mellom

¹ For en fylldig beskrivelse av ICF henvises det til for eksempel Theie (2008), KITH (2003), WHO (2001) eller WHO (2002)

Bredtvet kompetansesenter og Institutt for Spesialpedagogikk. I prosjektet er ICF brukt for å kode fritekst i utredningsrapporter om stemmevansker for å vurdere i hvor stor grad de ulike emneområdene i ICF er representert i utredningsarbeidet.. Problemstillingen som diskuteres i denne artikkelen er: *Hvordan, og i hvilken grad, kan beskrivelsene av funksjon og funksjonshemming i rapporter om personer med stemmevansker presenteres ved hjelp av ICF's klassifikasjonssystem?*

Ut fra et spesialpedagogisk utgangspunkt er det flere moment som tilsier at tenkningen og rammeverket til ICF passer inn i forståelsen av faget. Dette gjelder både i forhold til relevansen av tenkningen i spesialpedagogisk praksis og i forståelsen av at begrepet funksjonshemming krever et individ-kontekst-perspektiv (Theie 2008). En av konklusjonene i prosjektet er også at ICF er et egnet verktøy i spesialpedagogisk utrednings- og rapporteringsarbeid (Theie 2009).

Spesialpedagogisk arbeid med personer med stemmevansker og relevansen av ICF

Stemmevansker kan både ses på i et individuelt perspektiv eller som del av et større «biopsykososial» problemområde. En stemmevanske vil alltid opptre i relasjon til andre, ved at stemmen er for svak til å bli hørt eller har så stort avvik i stemmekvalitet at budskapet blir vanskelig å oppfatte. Det kan dreie seg om stor grad av heshet, presset stemme eller for høyt eller lavt stemmeleie. En stemmevanske kan på denne måten ødelegge for god kommunikasjon (Colton, Casper & Leonard 2006), og det kan være vanskelig å fungere i et arbeid der stemmen er et viktig arbeidsredskap, for eksempel i undervisning, veiledning o.s.v. (Vilkman 2004, Fritzell 1996). ICF kartleggingsverktøy kan gjennom de fire hovedkategoriene nærmest dekke hele spekteret av menneskets liv og gjøren. Det at personen greier å tilpasse seg ulike livs- og lærings situasjoner og over-

vinne problemer eller funksjonshemminger blir da vel så viktig som å få en diagnose (Grue 2006, Rutter og Taylor 2002, Theie 2008).

Den første ICF-kategorien er kroppsfunksjoner og henspeiler på hvordan kroppsfunksjoner utføres. Overført til stemmevanskefeltet omfatter dette hvordan en bruker stemmen og utnytter pust, stemmebånd og resonansrom. Emosjonelle reaksjoner, følelser og tanker er også med og vil være viktig i forhold til ny læring, tro på egen mestring og selvkontroll (Magda og Opstal 2010). Bevisstgjøring av uhensiktsmessig stemmebruk og overbelastning av stemmen er en del av rehabiliteringen ved siden av tiltak for å forandre og forbedre stemmebruken både privat og yrkesmessig (Magda og Opstal 2010).

Den andre kategorien handler om kroppsstrukturer. I forhold til stemmevansker knytter dette seg til anatomiske forhold i stemmeapparat og strupe. Nevrologiske og organiske sykdommer eller forandringer kan ødelegge for god stemmebruk. Derfor vil alltid en øre-nese-halsundersøkelse være nødvendig for å utelukke slike forhold. I noen tilfeller kan en medisinsk behandling være nødvendig gjennom enten operative inngrep eller medikamentell behandling.

Aktiviteter og deltagelse utgjør en viktig del av ICF og har gode beskrivelser for både å forstå, ytre seg, samtale og kommunikasjonsferdigheter. Beskrivelser knyttet til disse områdene er ofte av høy relevans for personer med stemmevansker (Ohlson 1988). Dette kan for eksempel være beskrivelser av hvordan personen mestrer arbeidet sitt, hvor godt personen takler å legge om på uhensiktsmessige stemmebruk i forhold til for eksempel pust, kroppsholdning og stemmestyrke og hvor godt arbeidet blir tilpasset personen eller hvordan samarbeidet med kollegene er. Gjennom gode beskrivelser av aktiviteter og deltagelse, vil en oppnå et mer komplett bilde av

hvordan personen fungerer i det daglige liv. Et eksempel kan være en lærer som har overbelastet stemmen gjennom flere år på grunn av støy, stress og mange timers undervisning pr. uke. Det blir viktig å få til en tilrettelegging i forhold til hvilke fag hun/han skal undervise i, hvilke klasserom som er best i forhold til akustikk og bruk av høytaleranlegg. Skoleledelse og miljøtiltak rundt læreren vil være helt avgjørende for at hun/han skal kunne fortsette i arbeidet (Ohlson 1988).

Dette leder naturlig over til den fjerde kategorien i ICF som omhandler miljøfaktorer. De ytre faktorene kan være helt avgjørende for eksempel for Parkinson-pasienten som sliter med å bli hørt på grunn av svak stemme (Ramig, Countryman, O'Brian, Hoehn og Thompson 1996). Miljøet rundt den enkelte bruker vil være viktig å kartlegge, som for eksempel støy, luftkvalitet, stemmekrav, mengde av snakking eller telefonbruk. Mangel på søvn, mye stress og ansvar på det personlige planet kan også komme inn.

En stemmevanske kan i stor grad virke inn på kommunikasjonen med andre mennesker. En dårlig stemmefunksjon kan også virke negativt inn på livskvaliteten generelt. Målet er derfor en helhetlig tilnærming der de ulike emneområdene som er beskrevet i ICF, blir vurdert (Estella, Edwin og Abbott 2007, Theie 2009).

Metode

Resultatene som presenteres i denne artikkelen består av analyser av kodede tekstsegmenter – med utgangspunkt i ICFs kodesystem - fra utredningsrapporter ved Bredtvet kompetansesenter. Utvalget består av 25 rapporter om personer med stemmevansker. Rapportene ble valgt ut av ansatte ved kompetansesenteret. Intensjonen var å analysere rapportenes innhold uavhengig av formål og form. Utvalget av rapporter ble derfor valgt uten spesifikke kriterier

fra prosjektstart (2007) og bakover i tid til et tilstrekkelig utvalg av rapporter for analyse var oppnådd. Materialet består således av kodede tekstsegmenter fra 25 rapporter fra 2006 (21 rapporter) og 2007 (4 rapporter) (Duhme 2008). Det er 11 rapporter om kvinner og 5 om menn. Alder varierer fra 30 til 77 år, med et gjennomsnitt på 50 år². Det er i hovedsak leger som har bedt om utredning, men også i noen tilfeller lokal logopedtjeneste. «Rapportene er ganske korte og kompakte i formen. Den korteste rapporten er på 32 linjer, den lengste på 92 linjer» (Duhme 2008:43).

Rapportene ble kodet av en masterstudent ved ISP med artikkelforfatter Steinar Theie som veileder³. Både beskrivelser av funksjon og funksjonshemming og miljø og tiltak som foreslås i rapportene ble kodet. I denne artikkelen blir imidlertid ikke analysen av tiltak behandlet. Den kvalitative analysen ble gjort med bruk av en kombinasjon av et elektronisk søkerverktøy for ICF - ICF-Browser (KITH 2004)⁴ og analyseprogrammet NUD*IST for kvalitative data⁵. ICF-Browseren ble brukt til å søke etter aktuelle ICF koder for relevante tekstsegmenter i rapportene. Dette effektiviserte prosessen med å finne aktuelle ICF-koder siden dette verktøyet gir mulighet for å søke etter ord og uttrykk som finnes i rapportene eller som forsker mener er relevante. Browseren henter frem de ICF-koder hvor det man søker etter er inneholdt i koden eller beskrivelsene av den. Det vil være langt mer tidkrevende og mindre presist og reliabelt hvis man skulle bruke den trykte ICF-manualen (KITH 2003). ICF-manualen beskriver hele ICFs klassifikasjonssystem, som er omfattende og kan være vanskelig å ha full oversikt over. Alle anonymiserte rapporter ble skannet og konvertert til rene tekstfiler før de ble lastet inn i NUD*IST. Rapportene ble deretter kodet med

de koder som var funnet ved hjelp av ICF-Browseren. I NUD*IST ble ICF-kodene organisert hierarkisk (i det som i NUD*IST omtales som tre-noder) slik at analysen korresponderte med strukturen i ICF.

Selve kodingsprosessen besto av en teoretisk styrt temakoding hvor de enkelte noder man brukte utelukkende var hentet fra ICF (Richards 2009). Tolkningen av innholdet i teksten som ble kodet, kunne i enkelte tilfeller by på utfordringer i forhold til å fastsette riktig ICF-kode (Bertelsen og Olsen 2007, Duhme 2008, Birkenes 2007). Dette gjaldt særlig tilfeller hvor teksten i rapportene ikke ga tilstrekkelig med informasjon til at en entydig koding var sikker (Birkenes 2007). En årsak til at kodingen i enkelte tilfeller kunne være gjenstand for ulike tolkninger, kan være at ingen av rapportene var skrevet med basis i ICFs kodesystem. Tekstsegmenter kan derfor ofte overlappes hverandre eller ikke inneholde de beskrivelsene som kreves for å tolke segmentet ut fra en spesifikk ICF-kode. Et annet moment er at selve ICF-kodene også kan forstås forskjellig, avhengig av for eksempel den fagkunnskap man har innen feltet (Berthelsen og Olsen 2007). Rapportene er komprimerte. Det gjør at det kan være mye informasjon på et relativt lite antall linjer. Kodingen er derfor ofte overlappende.

Data som presenteres i denne artikkelen varierer noe fra analysen som er foretatt av Duhme (2008). Dette skyldes at Duhme i sin analyse har kodet tekstsegmentene svært spesifikt (ofte til under en linje), mens analysen i denne artikkelen ikke behandler tekstsegmenter på under en linje. Dette kan føre til at man mister noe av detaljeringsnivået, men på den annen side oppnår man lettere en bedre kontekstforståelse og mulighet for tolkning. Selv om det i noen tilfeller kan diskuteres hvor valid og

reliabel tolkninger er, så er imidlertid en hovedkonklusjon fra prosjektet at ICF er et nyttig og anvendelig system for å beskrive personer og deres kontekst (Theie 2008).

Forekomst og omfang av ICF-koder som er brukt

De 25 rapportene inneholder et stort antall ICF-koder. Totalt er det benyttet 105 koder (tab. 1).

Tabell 1. Antall ICF-koder brukt til å beskrive funksjon og funksjonshemming fordelt

Domene/Emneområde	N	%
Kroppsfunksjoner	56	53.3
Kroppsstrukturer	18	17.2
Aktiviteter og deltakelse	21	20.0
Miljøfaktorer	10	9.5
Totalt	105	100.0

på emneområder

Det er imidlertid stor spredning i hvilke emneområder som vektlegges i rapportene. Det er desidert flest ICF-koder knyttet til Kroppsfunksjoner (53.3 %). For aktiviteter og deltakelse er 20.0 % av ICF-kodene brukt og for Kroppsstrukturer 17.2 %. Det er brukt få ICF-koder knyttet til Miljøfaktorer (9.5 %). Ser vi på de enkelte emneområdene og hvordan de enkelte hovedkategoriene er brukt, avtegner det seg et nyansert bilde (fig.1) (Duhme 2008).

Figur 1 viser at jo flere kategorier som er brukt innenfor de enkelte emneområdene, desto mørkere vil feltet være. Manglende linjer vil da vise ubrukte kategorier innenfor emneområdet. Figuren viser også grad av detaljeringsnivå (omtalt som nivå 2, 3 og 4 i figuren). Jo lengre linjene er, desto mer detaljerte ICF-koder er brukt. Duhme (2007:60) oppsummerer hovedtrekkene i figuren som følger: «Alle emneområdene er benyttet i kodingen. Kroppsfunksjoner (b) er representert med flest kategorier, og seks av de åtte domene er benyttet. Det er kodet på et nokså

² Alder var ikke oppgitt på 3 personer

³ En fyllig oversikt over rapportene og metode er gjort av Duhme (2008).

⁴ Søkerverktøyet baserer seg på ICF (WHO 2001). ICF erstattet ICIDH (WHO 1980). Det er nå utviklet en utvidet versjon av ICF - ICF Children and Youth

Version (WHO 2007) som består av ICF fra 2001 samt nye kategorier for barn og ungdom. ICF CY var ikke tilgjengelig når data fra prosjektet ble analysert.

⁵ NUD*IST (versjon 6) er utviklet av QSR International (QSR 2004). I dag er programmet erstattet med NVivo 8 (QSR 2008).

detaljert nivå (3. nivå), og i tre av domeneene er det benyttet kategorier på 4. nivå. Innenfor Kroppsstrukturer er det også kodet nokså detaljert, og 2 av domeneene er kodet opp til 4.nivå. Aktiviteter og deltakelse er representert med kategorier innenfor 5 domener, og spesielt innenfor ett domene er det kodet hyppig. Miljøfaktorer (e) har færrest kategorier, men alle domeneene er representert.»

Kroppsfunksjoner

Innenfor emneområdet Kroppsfunksjoner er det kategoriene Mentale funksjoner (b1)⁶, Kretsløps-, blod-, immun- og respirasjonsfunksjoner (b4), Nerve-, muskel-, skjelett- og bevegelsesrelaterte funksjoner (b7) og Stemme- og talefunksjoner (b3) som oftest blir brukt. I ICF er Mentale funksjoner omtalt som «både overordnede mentale funksjoner, som bevissthet, energi og handlekraft - og spesifikke mentale funksjoner, som hukommelse, språk og regning» (KITH 2003:48). Av de 56 ICF-kodene som er brukt i rapportene (tab. 1) er 16 (29 %) innenfor kategorien Mentale funksjoner (b1), 12 (21 %) innenfor Kretsløps-, blod-, immun- og respirasjonsfunksjoner (b4), 11 (20 %) er knyttet til Nerve-, muskel-, skjelett- og bevegelsesrelaterte funksjoner (b7) og 10 (18 %) knyttet til

deltakelse og e = miljøfaktorer)

Selv om det er flest beskrivelser i rapportene innenfor området Mentale funksjoner (b1), så er bare 2 av kodene innenfor dette området blant de 10 mest brukte; Psykomotoriske funksjoner (b147) og Psykomotorisk kontroll (b1470), som er en spesifisering av Psykomotoriske funksjoner (tab. 2). Psykomotoriske funksjoner er definert som «Spesifikke mentale funksjoner for kontroll av individuelle handlinger» (KITH 2003:53). Blant de mest brukte ICF-kodene er det beskrivelser knyttet til 3 ICF-koder fra Stemme- og talefunksjoner (b3). Dette er kodene Stemmekvalitet (b3101), Stemmedannelse (b3100) og Stemmefunksjoner (b310), som er en overordnet kode for Stemmedannelse og Stemmekvalitet.

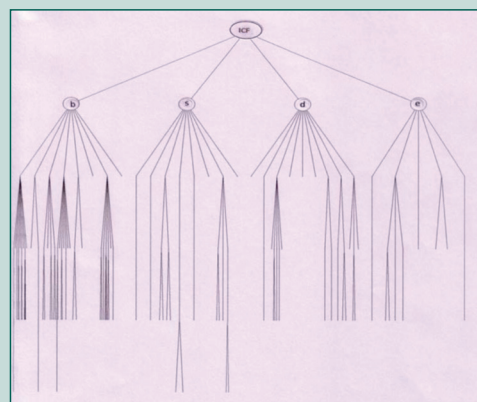
Blant de 10 mest brukte ICF-kodene forekommer det 3 koder som knytter seg til Kretsløps-, blod-, immun- og respirasjonsfunksjoner (b4). Dette er Trettbarhet (b4552), Respirasjonsmuskelfunksjon (b445) og Sanseførmelser med tilknytning til kretsløps- og respirasjonsfunksjoner (b460). Blant de 10 mest brukte ICF-kodene under kroppsfunksjoner, er bare 1 ICF-kode knyttet til Nerve-, muskel-, skjelett og bevegelsesfunksjoner. Dette er ICF-koden Tonus i enkeltstående muskler og muskelgrupper (b7350).

Tabell 2. Oversikt over de 10 mest brukte ICF-kodene knyttet til emneområdet Kroppsfunksjoner (b). Antall ganger tekstsegmenter er kodet og antall rapporter de er brukt i.

ICF-kode	Kodenavn	Ganger brukt	Antall rapporter
b3101	Stemme-kvalitet	76	24
b3100	Stemmedannelse	76	24
b310	Stemmefunksjoner	65	21
b4552	Trettbarhet	21	15
b147	Psykomotoriske funksjoner	22	14
b7350	Tonus i enkeltstående muskler og muskelgrupper	13	10
b445	Respirasjonsmuskelfunksjoner	12	10
b28010	Smerte i hode og hals	14	9
b460	Sanseførmelser med tilknytning til kretsløps- og respirasjonsfunksjoner	9	9
b1470	Psykomotorisk kontroll	10	7

I det følgende vil det gis eksempler på beskrivelser fra de 4 hyppigst brukte ICF-kodene (tab. 2)⁷. Som omtalt over er rapportene ganske korte og konsise. Dette gjør at beskrivelsene fremstår som avgrensede og direkte knyttet til saksforhold. Dette er annerledes enn rapportene knyttet til afasi (Birkenes 2007) og dysleksi (Berthelsen og Olsen 2007) som ofte er langt mer omfattende med ulike omtaler og drøftinger. Ikke uventet er det beskrivelser som knytter seg direkte til stemmens funksjon som forekommer hyppigst. 24 av 25 rapporter har beskrivelser knyttet både til Stemmekvalitet (b3101) og Stemmedannelse (b3100). Voice Handicap Index (VHI) er ofte referert til i beskrivelsene. Et eksempel på en dette er hentet fra rapport s12. Beskrivelsen handler om Stemmekvalitet (b3101):

- 1 «Ved selvrapportering med Voice Handicap Index som nylig er tatt ved logoped
- 2 xx rapporterer hun store problemer både med det funksjonelle og sosiale plan
- 3 ved at stemmen er svak og har dårlig kvalitet. I tillegg føler hun at hun må
- 4 presse stemmen for å kunne snakke.»



Stemme- og talefunksjoner (b3).

Figur 1 Oversikt over hvordan ICFs 4 emneområder med underliggende domener og kategorier er representert i beskrivelser av funksjon og funksjonshemming (b = kroppsfunksjoner, s = kroppsstrukturer, d = aktiviteter og

⁶ Bokstaver og tall i parentes henviser til koden som er brukt i ICF-manualen

⁷ ICF-koden Stemmefunksjoner (b310) regnes ikke inn her siden dette er en overordnet ICF kode for Stemmekvalitet (b3101) og Stemmedannelse (b3100).

Dette er et eksempel på en selvevaluering av kvaliteten på stemmen (linje 3 og 4) som også får klare konsekvenser for personen (linje 2). Et annet eksempel på en kort og presis beskrivelse av stemmekvalitet finner vi i rapport s16:

- 1 «Stemmen ble vurdert under lesing og spontantale. Det ble utført deltester av
- 2 stemmen. Resonansen virket noe forsnøvet og med skurr mot slutten av
- 3 frasene. Stemmeomfanget er stort. Stemmeleiet synes naturlig, med lite dybde i
- 4 klangen. Ved krav om økt styrke brukte hun da ytre halsmuskulatur. Det kom
- 5 liten stemmestyrke. Hviskefunksjonen er normal. Stemmebåndsrulle er normal.
- 6 Hun var relativt ubolden i pust. Fonasjons-
tid på s – 18 sek, z – 19 sek.»

Beskrivelsen over er også et eksempel på at det kan ligge mye informasjon som kan knyttes til flere ICF-koder i samme utsagn. Det handler for eksempel om resonans, skurr, stemmeomfang stemmeleie og stemmestyrke. Stemmekvalitet (b3101) er knyttet til funksjoner som å frembringe stemmens særpreg, som toneleie, resonans og andre særtrekk, mens Stemmedannelse (b3100) er «funksjoner for å frembringe lyd ved koordinering av strupen og tilhørende muskulatur med åndedrettet» (KITH 2003:67). I beskrivelsen over kan således linjene 5–6 kodes som Stemmedannelse. En kort beskrivelse som går direkte på stemmedannelse, er hentet fra rapport s1:

- 1 «Dette synes å være sammensatte vansker med bakgrunn i spastisk dysfoni.
- 2 Spastisk dysfoni er en stemmelidelse som er forårsaket av ufrivillige krampes i
- 3 stemmebåndsmusklene.»

Et annet eksempel på en god beskrivelse av Stemmedannelse er hentet fra rapport s2:

- 1 «Stemmen er luftfylt med innslag av knirk og den virker noe klemt bak i halsen.
- 2 Stemmen er svak pga manglende pust og det dannes dermed et dårlig
- 3 subglottisk trykk. Det blir en ubalanse mellom luftstrømmen og
- 4 strupemuskulaturens kompresjonsnivå.»

Trettbarhet (b4552) er en ICF-kode som knytter seg til Kretsløps-, blod-, immun- og respirasjonsfunksjoner (b4), og som beskriver det å bli sliten. Hele 15 rapporter inneholder beskrivelser av trettbarhet. Stemmevansker kan jo lett oppstå ved for eksempel langvarig (over)anstrengelse av stemmen, og man omtaler også stemmer som lett trettbare – for eksempel i rapport s20:

- 1 «Dysfonien var mest fremtredende mot slutten av frasen. Ellers fungerte
- 2 stemmen greit i samtale, men kunne virke trettbar i et noe dypt og presset
- 3 stemmeleie.»

To typiske eksempler på Trettbarhet som sees i sammenheng med arbeids-situasjonen, er hentet fra henholdsvis rapport s15 og s24:

- 1 «Han har tydelig fonasteniske symptomer som klumpfølelse i halsen, svelgetrang
- 2 og stemmetretthet. Det strammer i halsen og stemmeleiet har lett for å gå
- 3 opp ved stress. De to siste ukene har han hatt lite krevende stemmeoppdrag og
- 4 er derfor stemmemessig på sitt beste ved utredningen». (s15)

- 1 «Blir fort sliten i stemmen i arbeidet. Har vansker med å øke stemmestyrken og
- 2 får derfor noe problemer i kommunika-
sjonen. Hun kjenner ingen direkte smerte i
- 3 halsen, men føler seg sliten». (s24)

Mental kontroll av egne handlinger er sentralt i utvikling både av adekvate ferdigheter og av ferdigheter som kan skape vansker eller problemer. Det er dette som faller inn under Psykomotoriske funksjoner (b147) og som er relativt ofte beskrevet i rapportene. Man kan for eksempel utvikle en feil stemmebruk og man trenger hjelp til å komme på rett spor igjen, eller man kan arbeide bevisst for ikke å forverre problemet. Beskrivelsene i rapportene på dette området er ofte meget korte, men viktige. Her er noen eksempler⁸:

- 1 «Pusten var costal-abdominal og hun var bevisst på å bruke en avspent pust.» (s12)

- 1 «Funksjonelt er han også kommet inn i et noe ubensiktsmessig mønster der
- 2 stemmeklangen ligger for langt bak.» (s15)

- 1 «Plagene har gitt ham store spenninger i skulder- og nakke-regionen. Disse
- 2 faktorene låser pusten, skaper anstrengt fonasjon og påvirker/ reduserer det
- 3 generelle energinivået.» (s17)

- 1 «Det synes å være funksjonelle stemmevansker med bakgrunn i feil stemmebruk
- 2 og muskulære spenninger i hals- og puste muskulatur.» (s21)

Her er det ulike eksempler på feilutvikling som gjør at man kommer inn i ubevisste handlingsmønstre som fører til eller forsterker stemmevansker. Dette gjelder for s15, s17 og s21. s12 er et eksempel på hvordan en person bevisst arbeider med å rette opp en problematisk kontroll av en psykomotorisk funksjon.

Kroppsstrukturer

Når det gjelder kroppsstrukturer, er det beskrivelser i rapportene knyttet til 18 ICF-koder (tab. 1). Disse knytter seg til 6 av de 8 kategoriene som inngår i emneområdet (Duhme 2008). Av de 18 ICF kodene som er brukt knytter 6 (33 %) seg til Bevegelsesapparatets strukturer (s7) hvor for eksempel muskler i halsregionen inngår. 5 av ICF kodene (28 %) handler om beskrivelser knytte til Stemme- og taledannende strukturer (s3). Beskrivelser om Strukturer tilhørende kretsløpssystemet, blodsystemet, det immunologiske system og respirasjonssystemet (s4) er knyttet til 4 koder (22 %). Det er ikke uventet at disse tre områdene utgjør hovedtyngden av beskrivelsene knyttet til kroppsstrukturer. Alle kan knyttes direkte til strupe og halsregion på ulikt vis. Selv om det er flest ICF koder knyttet til Strukturer tilhørende kretsløpssystemet, blodsystemet, det immunologiske system og respirasjonssystemet (s4) blir imidlertid beskrivelser knyttet til Stemme- og taledannende strukturer (s3) brukt flest ganger. Stemme- og taledannende struk-

⁸ Rapportnummer angis i parentes

turer (s3) forekommer 73 ganger mot bare 17 ganger for beskrivelser knyttet til Stemme- og taledannende strukturer (s3). Kodene som er brukt og omfanget av bruken er gjengitt i tabell 3. ICF-kodene knyttet til Nervesystemets strukturer (s1), Øye, øre og tilhørende strukturer (s2) og Strukturer tilhørende fordøyelse, stoffskifte og endokrinsystemet (s5) forekommer bare 1 gang.

Beskrivelser av kroppsstrukturer knytter seg klart mest til de fire ICF-kodene Stemmebåndene (s3400), Annen struktur i strupen (s3408), Respirasjonsmuskulene (s4303) og Strupens struktur (s340). Alle disse ICF-kodene er jo også meget relevante for å bidra til en fullstendig og detaljert kartlegging av mange stemmevansker – for eksempel hvis det oppstår knuter eller polypper på stemmebåndene.

Tabell 3. Oversikt over ICF-kodene knyttet til kategoriene Stemme- og taledannende strukturer (s3) og Strukturer tilhørende kretsløpssystemet, blodsystemet, det immunologiske system og respirasjonssystemet (s4). Antall ganger tekstsegmenter er kodet og antall rapporter de er brukt i.

ICF-kode	Kodenavn	Ganger brukt	Antall rapporter
s3400	Stemmebåndene	39	18
s3408	Annen struktur i strupen ⁹	25	16
s4303	Respirasjonsmuskler	11	9
s340	Strupens struktur ¹⁰	9	6
s43030	Ribbensmuskulene	3	3
s3203	Tungen	2	2
s43031	Mellomgulvet	2	2
s3204	Leppestrukturer	1	1
s430	Respirasjonssystemets struktur ¹¹	1	1

En av de mest omfattende og også informasjonsrike beskrivelsene knytte til stemmebåndene finner vi i rapport s10:

- 1 «Det er blek, slank epiglottis, stemmebåndene er bleke, lett atrofi av venstre stemmebånd. Ved fonasjon har hun tydelig en venstresidig stemmebåndsparese,

- 3 men det er litt bevegelse. Høyre stemmebånd har overtatt funksjonen godt
- 4 slik at det er for så vidt god lukning av stemmespalten ved fonasjon. Når man
- 5 bruker stroboskopisk lys ser man også at det er bilateralt glottisbølger, dette kan 6 man tolke som det er tonus også i venstre stemmebånd.»

Beskrivelsene knyttet til stemmebåndene er ofte meget spesifikke, men ikke så omfattende som i rapport s10. Her er eksempel på to slike beskrivelser hentet fra henholdsvis rapportene s15 og s22:

- 1 «Blek, slank epiglottis, stemmebåndene er bleke og symmetriske og det er
- 2 symmetriske glottisbølger ved fonasjon og god lukning av stemmespalten når
- 3 han fonerer.» (s15)

- 1 «Onb-undersøkelsen viser et ubevegelig høyre stemmebånd som står i
- 2 paramedian stilling.
- 3 Venstre beveger seg normalt.» (s22)

Begge ICF-kodene Stemmebåndene (s3400) og Annen struktur i strupen (s3408) sorterer under strupens struktur, men annen struktur er jo en oppsamlingskategori for alt som ikke har med stemmebånd å gjøre. Som vi ser er den ganske hyppig brukt (tab. 3).

Ser vi på beskrivelser knyttet til Respirasjonsmuskler (s4303), så er det beskrivelser av denne koden i 9 av rapportene. Ser vi på beskrivelsen knytte til Psykomotoriske funksjoner over (rapport s17 under Kroppsfunksjoner), så omfatter denne også beskrivelser av muskler knyttet til det å bruke Respirasjonsmuskler. Beskrivelsen er derfor kodet med begge disse ICF-kodene. Et

annet eksempel på beskrivelser knyttet til Respirasjonsmuskler handler om dysfonisk stemmekvalitet (s25):

- 1 «XX's dysfoniske stemmekvalitet antas å være funksjonell, det vil si at hun bruker
- 2 respirasjonsmuskler og stemmeapparatet på en mindre gunstig måte.»

En mer omfattende beskrivelse av respirasjonsmuskulene finner vi i rapport s6:

- 1 «Programmet bekrefter innslag av ufullstendig lukke i talestemmen. Ved økt
- 2 kompresjon under sang er lukket bedre, men pga bevelsen kreves noe høyere
- 3 muskelaktivitet enn under normale omstendigheter. Dermed blir musklene
- 4 fortere slitne og fleksibiliteten dårligere. Stemmens totale registeromfang
- 5 snevres noe inn.»

Her beskrives både hva som faktisk skjer i under ulike omstendigheter (linje 1 og 2) og hvilke konsekvenser dette får (linje 3-5).

Aktiviteter og deltakelse

Det er brukt 21 ulike ICF-koder for å kode beskrivelser knyttet til Aktiviteter og deltakelse (tab. 1). Beskrivelser knyttet til Aktiviteter og deltakelse er imidlertid særlig knyttet til Kommunikasjon (d3), Samfunnsliv og sosiale livsområder (d9) og Viktige livsområder (d8). Beskrivelsene av Kommunikasjon (d3) er kodet med 8 ICF-koder (38 %), 5 koder (24 %) er benyttet på Samfunnsliv og sosiale livsområder (d9) og 4 (19 %) på Viktige livsområder (d8). Beskrivelser knyttet til Samfunnsliv og sosiale livsområder knytter seg til «handling og oppgaver som kreves for å delta i organisert sosial livsutfoldelse utenom familien, i nærsamfunn og andre samfunnsmessige sammenhenger, og som statsborger» (KITH 2003:154). Viktige livsområder er definert som å «delta i og utføre oppgaver og handlinger som kreves i utdanning, arbeid og yrkesliv og økonomiske transaksjoner» (KITH 2003:150).

Tabell 4. Oversikt over de 5 mest brukte ICF-kodene knyttet til emneområdet Aktiviteter og deltakelse (d). Antall ganger tekstsegmenter er kodet og antall rapporter de er brukt i.

Ser vi på de beskrivelsene som er kodet, så har hele 12 rapporter beskrivelser om forhold ved det å være yrkesaktiv (Betalt

⁹ Dette er beskrivelser som ikke omhandler Stemmebåndene (s3400)

¹⁰ Dette er en overordnet ICF-kode for Stemmebåndene (s3400) og Annen struktur i strupen (s3408)

¹¹ Dette er en overordnet ICF-kode for Respirasjonsmuskler (s4303), Ribbensmuskler (s43030) og Mellomgulvet (s43031)

sysselsetting - d850) (tab. 4). Når det gjelder kommunikasjon er det ikke overraskende at det å kunne frembringe ord og verbalspråk på en adekvat måte (Tale – d330) og delta i og føre en samtale (Samtale – d350) er de hyppigst brukte ICF- kodene.

ICF-kode	Kodenavn	Ganger brukt	Antall rapporter
d850	Betalt sysselsetting	15	12
d330	Tale	11	11
d350	Samtale	9	9
d910	Samfunnsliv	8	7
d240	Mestre påkjenninger og andre psykiske krav	6	4

Det er mulig å diskutere om ikke omfanget av noen beskrivelser kunne vært høyere, og at noen flere beskrivelser knyttet til Aktiviteter og deltakelse kunne vært brukt. Beskrivelser knyttet til det å Mestre påkjenninger og psykiske krav (d240) forekommer til en viss grad i rapportene (tab. 4). Bruk av stemmen vil ofte være en sentral del av arbeidsredskapet for flere yrkesgrupper som for eksempel personer knyttet til undervisning, personer i informasjonsvirksomhet m.m. Stemmevansker vil komplisere sikt arbeid og kan føre til relativt store påkjenninger og vanskelige arbeidsforhold. Et økt fokus mot slike forhold ville sannsynligvis være viktig. Det kan også tenkes at det kunne være ønskelig i å være noe mer spesifikk i beskrivelser knyttet til samtale. Her kunne det for eksempel være nyttig å skille mellom det å Gjennomføre en samtale (d3501), Samtale med én person (d3503) og Samtale med flere personer (d3504). Det er også en egen kategori knyttet til diskusjon (d355) som selvfølgelig kan være vanskelig å skille fra samtale, men som jo beskriver samtaler under bestemte betingelser. Her skilles det for eksempel mellom Diskusjon med én person (d3550) og Diskusjon med flere (d3551). Det er en del beskrivelser i rapporten knyttet til yrkeslivet. Det er også mulig å skille dette fra for eksempel utdanning som

er et eget tema i ICF – for eksempel det å Delta i høyere utdanning (d830) som på samme måte som for forhold knyttet til yrkessituasjonen, kan oppleves som problematisk for personer med stemmevansker. Ser vi på alderen til de som har vært til utredning, er imidlertid de aller fleste ferdig med sin formelle utdanning, men utdanning kan jo også være ulike former for etter- og videreutdanning.

Svært mange av de beskrivelsene som knytter seg til Betalt sysselsetting (d850) handler om forhold på arbeidsplassen som påvirker stemmen negativt. Arbeidsplassen

utgjør derfor en sentral kontekstuell faktor. Beskrivelsene av Betalt sysselsetting (d850) er korte, men viser tydelig at det er ofte at miljøproblemene er knyttet til arbeidsplassen. Her er eksempler fra fem rapporter:

1 «Hun må snakke en del bøy i jobben som hjelpepleier da mange eldre hører
2 dårlig, slik at hun nok har hatt noe overbelastning eller feil bruk av stemmen.» (s12)

1 «Stemmevanskene har økt de siste 6-10 årene. Han var lærer i 14 år, og i de siste
2 årene har han arbeidet som rådgiver i trygdeetaten.» (s15)

1 «XX har jobbet som tolk i xx kommune i mange år og har sakte men sikkert fått
2 forringet sin stemmekvalitet. Dette har gått så langt at han nå vurderes trygdet.» (s17)

1 «Han har mye krav til stemmen både som kjørelærer og i forhold til
2 undervisning.» (s20)

1 «Hun arbeider på xx og blir utsatt for stor stemmebelastning da det er mye støy
2 ved mottaket.» (s22)

Sammen med beskrivelser knyttet til yrkesutøvelse utgjør beskrivelser knyttet til Tale (d330) og Samtale (d350) flertallet av beskrivelsene innen området aktivitet og deltakelse. Som for enkelte

beskrivelser knyttet til Kroppsfunksjoner er også en del beskrivelser av Tale knyttet til bruk av Voice Handicap Indeks. Her er eksempler på dette fra 2 rapporter:

1 «Ved selvaluering med Voice Handicap Indeks rapporterer han mest problemer
2 på det funksjonelle plan hvor talen blir utydelig. Dette virker negativt inn på bruk
3 av telefon og generell sosial fungering.» (s18)

1 «Ved selvaluering med Voice Handicap Indeks rapporterer han mye problemer
2 på det funksjonelle plan noe som gjør at stemmen stresser ham. Talen preges av
3 dette.» (s23)

Det kan i enkelte tilfeller være vanskelig å skille mellom Tale (d330) og Samtale (d350). I rapport s20 vises dette tydelig. Her handler det både om selve talen og om samtalen:

1 «Dysfonien var mest fremtredende mot slutten av frasen. Ellers fungerte
2 stemmen greit i en samtale, men stemmen kunne virke noe trettbar i et dypt og
3 presset stemmeleie.»

I rapport s20 fokuseres det på dysfonien (linje 1) før man gir en relativ upresis og generell omtale av samtaleferdigheter (linje 2). I rapport s18 beskrives det et skille mellom det som kalles en vanlig samtale og enkeltprøver når det gjelder stemmevolum:

1 «Ved vanlig samtale var stemmevolumet noe svakere enn ved enkeltprøver, og
2 artikulasjonen var preget av for små bevegelser i leppe, kjeve og tunge. Dette ga
3 talen et preg av dysartri.»

I rapport s23 beskrives samtale mer indirekte, og det gis et godt eksempel på at ulike problemer med stemmen kan føre til relativt store problemer i samtaler med andre:

1 «Dette medfører at xx fort blir sliten i stemmen. Stemmeleiet, taletempoet,
2 pustefrekvensen og klangen i stemmen gjør at han ofte blir mistolket i
3 arbeidssituasjonen som prest. Han forteller at personer ofte oppfatter ham som

4 litt sint og at folk av og til har vanskelig for å forstå hva han sier.»

Personen i rapport s23 er særlig avhengig av ikke å bli misforstått siden han ofte vil være i situasjoner hvor alvorlige og eksistensielle problemer er samtaletema. Dette viser at hvordan samtaler blir forstått, er kulturelt betinget, og at stemmen i så måte også er et kulturredskap.

Miljøfaktorer

Det er færrest beskrivelser i rapportene knyttet til miljøfaktorer. Dette kan være logisk sett på bakgrunn av at det er som oftest leger som ber om utredningene. Leger vil naturlig nok oftest være mest opptatt av den somatiske siden i en utredning, som knytter seg primært til kroppsfunksjoner og delvis også til kroppsstrukturer. Det er totalt brukt 10 ICF-koder for å skåre miljøfaktorer i rapportene. 5 av disse kodene knytter seg til det som kalles for Natur og menneskeskapte miljøforandringer (e2) og 2 er knyttet til Holdninger (e4). Produkter og teknologi (e1), Støtte og sosialt nettverk (e3) og Tjenester, systemer og strategier for tiltak er alle representert med 1 ICF-kode.

Ser vi på de 4 mest benyttede kodene så er det særlig beskrivelser knyttet til helseforhold som er fremtredende (tab.5). I 7 rapporter er det beskrivelser som knytter seg til Helsetjeneste (e5800) og i 3 rapporter finner vi beskrivelser knyttet til Helsepersonell (e355). Det forekommer også enkelte beskrivelser av Lydkvalitet (e2501) i 3 rapporter og av Innendørs luftkvalitet (e2600) i 3 rapporter¹².

De kodene som er brukt er svært relevante, og som for Aktiviteter og deltakelse kunne man kanskje ha forventet at det var flere beskrivelser i rapportene som sorterte under de brukte ICF-kodene. Det er også kodet beskrivelser knyttet til andre ICF-koder, man da brukt bare én gang i én rap-

port. Temaene for disse beskrivelsene er imidlertid interessante for personer som er til utredning for stemmevansker.

Tabell 5. Oversikt over de 4 mest brukte ICF-kodene knyttet til emneområdet Miljøfaktorer (e). Antall ganger tekstsegmenter er kodet og antall rapporter de er brukt i.

ICF-kode	Kodenavn	Ganger brukt	Antall rapporter
E5800	Helsetjeneste	9	7
E355	Helsepersonell	5	3
E2501	Lydkvalitet	4	3
E260	Luftkvalitet	3	3

Dette er beskrivelser knyttet til Luftfuktighet (e2251) og Temperatur (e2250), som begge er knyttet til Klima (e225). To av kodene som forekommer bare én gang er knyttet til holdninger. Holdninger defineres i ICF som «de synlige konsekvenser av skikker, handlingsmønstre, ideologier, verdier, normer, faktiske overbevisninger og religiøs tro» (KITH 2003:174). De beskrivelsene som er kodet under holdninger er Individuelle holdninger hos bekjente, likemenn, kolleger, naboer og medlemmer av nærsamfunnet (e425) og Individuelle holdninger hos personer i posisjon som underordnet (e435). Det er én beskrivelse om knytter seg til Hjelpemidler og tilpasset teknologi for sysselsetting (e1351). Poenget med å trekke frem disse beskrivelsene som forekommer bare én gang er å poengtere at slike beskrivelser kanskje i større grad burde brukes. Vi ser jo for eksempel at flere av dem er knyttet til sentrale forhold på arbeidsplassen – enten det er holdninger eller fysiske forhold.

Eksempler på andre nyttige beskrivelser av miljøfaktorer i forhold til stemmevansker er Lydstyrke (e2501), Utendørs luftkvalitet (e2601), Helserelaterte fagpersoner (e360) (som er definert som «Alle tjenesteytere som arbeider utenom helsevesenet, men som leverer helserelaterte tjenester, som sosialarbeidere,

lærere, arkitekter eller designere» (KITH 2003:173) og Individuelle holdninger hos familiemedlemmer (e410 og e415) og venner (e420).

Miljøfaktorer er desidert minst beskrevet i rapportene. De fremstår også ofte som noe korte og upresise. Dette kan tyde på at det trengs en bevisstgjøring av betydningen av miljøfaktorer også innenfor et så spesifikt område som stemmevansker.

DISKUSJON OG KONKLUSJON

ICF bygger på en modell som har som mål å forene faktorer som har blitt assosiert til en medisinsk forståelse og en sosial forståelse av menneskers utvikling (Grue 2006) i det som omtales om en biopsykososial modell (WHO 2001). Dette gir også retning til hvordan man kan forstå og kartlegge personer med funksjonshemninger. Shakespeare, Bickenback, Pfeiffer og Watson (2005) er opptatt av relativiteten og kompleksiteten i det de omtaler som «disablement»:

«Disablement is always a combination of the individual and the structural, the biological and the social. Different questions – medical, psychological, social – have to be investigated at different levels of a disability model. Disabled people experience a combination of bodily restriction and social barriers, and the two factors cannot easily be extricated from each other» (Shakespeare et. al. 2005:6)

En spesialpedagogisk forståelse er lite relevant hvis man ikke erkjenner at et sett av faktorer samspiller i utvikling og læring. Dette bør da også få konsekvenser både for hvordan utredninger gjøres og hva som vektlegges i rapporteringer. Innenfor stemmevansker er det en rekke forhold som derfor kan og bør gjøres til gjenstand for vurdering i utredningsarbeid. Flere av de beskrivelsene som sorterer under kroppsfunksjoner er meget relevante for stemmevansker (Magda og Opstal 2010, Colton et. al. 2006, Vilkman 2004,

¹² Her er ICF-kodene Innendørs luftkvalitet (e2600) og Luftkvalitet (e260) – som er en overordnet ICF kode for Innendørs luftkvalitet slått sammen. I materialet er imidlertid 2 beskrivelser knyttet til Innendørs luftkvalitet.

Fritzell 1996). Stemmevansker kan ofte også skyldes direkte funksjonssvikt i kroppsstrukturer, for eksempel ved nevrologiske og organiske sykdommer. Stemmen vil fungere som et sentralt medium i de aktiviteter personer deltar i (Ohlson 1988), og vil påvirkes av en rekke miljøfaktorer og miljøbetingelser (Ramig et. al. 1996, Estella et al. 2007). ICF, både som forståelsesramme og verktøy i utredningsarbeid, synes derfor som relevant (Theie 2008, Theie 2009). ICF kan motivere fagpersoner til å tenke mer enhetlig og helhetlig. Ved å ha fokus på hva personen mestrer og ikke mestrer samtidig som en tar hensyn til fysiologiske forhold, aktiviteter, deltakelse og miljø rundt personen, kan man utvide rammene for utredning og tiltak.

Når vi legger et ICFs perspektiv til grunn for analysen av rapportene om stemmevansker fremkommer det et relativt tydelig mønster. Det er en klar overvekt av beskrivelser innenfor kroppsfunksjoner både når det gjelder antall ICF-koder som er brukt og hvor ofte kodene forekommer. Det er færrest beskrivelser knyttet til miljøfaktorer.

Ser vi på innholdet i beskrivelsene av kroppsfunksjoner knytter disse seg i særlig grad til nettopp det som har med selve stemmen å gjøre, men også til andre forhold som i stor grad vil påvirke stemmefunksjonen – for eksempel stemmeslitasje. Det er relativt mange beskrivelser av kroppsfunksjoner og da særlig knyttet til forhold som har direkte tilknytning til stemmebånd, strupe og respirasjonssystemet. Innenfor aktivitet og deltakelse er det beskrivelser knyttet til ganske mange ICF-koder, men det er særlig beskrivelser knyttet til det å være aktiv i yrkeslivet og å kunne bruke talen på en relevant måte som dominerer. Når det gjelder miljøfaktorer så er det som nevnt få koder som er brukt og også relativt få ganger. De beskrivelsene som er knyttet til helseforhold dominerer.

Problemstillingen i denne artikkelen er

hvordan, og i hvilken grad, kan beskrivelsene av funksjon og funksjonshemming i rapporter om personer med stemmevansker presenteres ved hjelp av ICF's klassifikasjonssystem? Med utgangspunkt i at ICF er vurdert som et relevant verktøy i kartlegging og rapportering (Theie 2009), at ICF fanger opp relevante områder innen stemmevansker og at kartlegging og rapportering bør gi et helhetlig bilde er det relevant å diskutere om rapportene som er analysert kunne fremstå som mer enhetlige og helhetlige. For det første er det grunn til å anta at flere av de beskrivelse av miljøfaktorer som er knyttet til ICF-koder som bare er brukt én gang bør vektlegges i større grad. Det er også grunn til å anta at en rekke ICF-koder knyttet til miljøfaktorer som ikke er benyttet kan ha stor relevans i en helhetlig utredning. Når det gjelder beskrivelser knyttet til kroppsstrukturer, så kan det ligge logiske begrensninger i rapportering om dette siden kompetansesenteret har begrenset tilgang til medisinsk fagpersonell. Det som likevel kan være grunn til å diskutere er hvordan et tverrfaglig samarbeid om utredning kan bidra til at mer detaljerte beskrivelser av kroppsstrukturer. Kroppsfunksjoner fremstår som grundig og detaljert beskrevet. Når det gjelder beskrivelser knyttet til aktiviteter og deltakelse er disse ofte knyttet til et få antall ICF-koder. I likhet med miljøfaktorer vil det derfor være relevant å diskutere om ikke beskrivelser knyttet til flere ICF-koder ville være ønskelig. Det er flere ICF-koder som for eksempel knytter seg til deltakelse i diskusjoner og yrkesliv som fremstår som relevante.

Den overordnede konklusjonen er at det til tross for at det er et potensial for forbedring i utredning og rapportering fremstår rapportene likevel som presise, informative og konkrete, og dermed som et godt utgangspunkt for spesialpedagogisk handling. På stemmevanskefeltet har kompetansesenteret gjennom flere år brukt selvevaluering med Voice Handicap Index, og har erfart

at dette har gitt økt fokus på klientens egne tanker og vurderinger. Antagelig kan bruk av ICF være formålstjenlig for senteret med tanke på å få til en mer enhetlig og helhetlig kartlegging og rapportering av stemmevansker. Samtidig kan ICF bidra til økt oppmerksomhet mot kompleksiteten i hvordan stemmevansker fremstår og kommer til uttrykk.

Referanser:

- Berthelsen, M., & Olsen, M.-E. (2007). Lese- og skrivevansker i et helhetlig perspektiv. En studie av rapporter om lese- og skrivevansker sett i forhold til hovedområdene i ICF. Upublisert Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Birkenes, M. R. (2007). Ett felles språk for deltakelse. Upublisert Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Colton, R. H., Casper, J. K., & Leonard, R. (2006). Understanding Voice Problems. Philadelphia: Lippincott: Williams & Wilkins.
- Duhme, A. (2008). ICF som rammeverk for utredning og tiltak innenfor fagområdet stemmevansker. En analyse av rapporter fra Bredtvet kompetansesenter. Upublisert Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Estella, P.-M., Edwin, M.-L. Y., & Abbott, K. V. (Eds.). (2007). Application of the ICF in Voice Disorders (Vol. 28): Thieme Medical Publishers, Ovid Resource Center.
- Fritzell, B. (1996). Voice disorders and occupations. Logopedics Phoniatrics Vocology, 21, 7-12.
- Grue, L. (2006). Funksjonshemming, retorikk og forståelse. Oslo: Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne.
- KITH (2003). Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse. Trondheim: Aktietrykkeriet i Trondhjem.
- KITH (2004). ICF Søkerverktøy (Version v 2.0). Trondheim: KITH.

- Magda, J. M., & Opstal, C. v. (2010). A Systematic, Holistic and Integrative Process of Self-Control for Voicing with Optimal Coping Effects in Teachers. 1. A Process of Awareness-An Expert's Opinion. *Folia Phoniatica et Logopaedica* 62, 61-70.
- Ohlson, A.-C. (1988). *Environment: Towards An Ecology Of Vocal Behaviour*. Upublisert Dr. grads avhandling, Universitetet i Göteborg, Göteborg.
- QSR (2004). NUD*IST 6 (Version 6). Doncaster: QSR International.
- QSR (2008). NVivo 8 (Version 8). Doncaster: QSR International.
- Ramig, L. O., Countryman, S., O'Brian, C., Hoehn, M., & Thompson, L. (1996). Intensive speech treatment for patients with Parkinson's disease. *Neurology*, 47, 1496 - 1504.
- Richards, L. (2009). *Handling qualitative data. A practical guide* (2 ed.). London: Sage Publications.
- Rutter, M., & Taylor, E. (2002). *Classification: Conceptual Issues and Substantive Findings*. Fourth Edition. In M. Rutter & E. Taylor (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry* (4 ed.). Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Shakespeare, T., Bickenbach, J. E., Pfeiffer, D., & Watson, N. (Eds.). (2005) *Encyclopedia of Disability*. Sage reference online: Sage Publications.
- Theie, S. (2008). ICF i spesialpedagogisk arbeid - eksemplifisert gjennom det logopediske fagområdet. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2, 5 - 12.
- Theie, S. (2009). ICF i spesialpedagogisk rapportering - hvor anvendelig er ICF som klassifikasjons og rapporteringssystem for afasi, stemmevansker og dysleksi. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, 8.
- Tøssebro, J. (2009). Innledning - norsk forskning om funksjonshemming. In J. Tøssebro (Ed.), *Funksjonshemming - politikk, hverdagsliv og arbeidsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vilkman, E. (2004). Occupational Safety and Health Aspects of Voice and Speech Professions. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 56(4), 220-253.
- WHO (1980). *International classification of impairment, disabilities and handicaps (ICIDH)*. Genève: WHO.
- WHO (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Genève: WHO.
- WHO (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health ICF*. Genève: WHO.
- WHO (2006). *ICD-10 - den internasjonale statistiske klassifikasjon av sykdommer og beslektede helseproblemer: systematisk del, alfabetisk indeks, opplæring*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- WHO (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version*. Genève: EHO.

Hordaland og Sogn og Fjordane logopedlag inviterer til kurs.

Tid: fre. 29. okt. 2010, kl. 9-15. **Sted:** kurslokalene til Statped Vest, Sandbrekkevn. 27, Paradis, Bergen.

Tema:

Minoritetsspråklige elever: Tilpasset opplæring, spesialpedagogisk metodikk og flerspråklighet i skolen.

På kurset blir det blant annet gjennomgang av effektforskning på feltet med hovedvekt på metodikk for språklæring. Metoder i forhold til språklige vansker vil ha hovedfokus, i tillegg drøftes også tilpasninger i forhold til kognitive vansker som utviklingshemning. Kurset vil rette seg primært mot lærere, logopeder og spesialpedagoger på barnetrinn og ungdomstrinn.

Kursholder er seniorrådgiver Espen Egeberg, Torshov kompetansesenter.

Det vil bli servert enkel lunsj.

Pris: Medlemmer i Norsk Logopedlag: 600,-. Øvrige: 800,-. **Påmelding til:** hsf.log@gmail.com
Vennligst oppgi navn, arbeidssted, tittel, telefonnummer og fakturaadresse.
(husk også evt. fakturanummer). Faktura vil bli ettersendt.

To musikkpedagogers tilnærming til stamming

Egentlig var det ikke stamming vi skulle jobbe med. «Vi» er to musikkpedagoger ved Høgskolen i Bergen med sang/stemmebruk og gehør som spesialfelt, og oppgaven vår gikk ut på å hjelpe studenten «Berit» (23) til å treffe tonen og bruke stemme og pust bedre – kort sagt lære å synge. Arbeidet skulle skje i gruppe, men pga Berits forkunnskaper i forhold til resten av gruppen, bestemte vi oss for å gi henne undervisning alene. Med dette startet en oppdagelsesferd i et for oss ukjent område.

Ved første møte kunne vi ikke unngå å legge merke til Berits stammeproblem. En utbredt og svært illustrerende definisjon på stamming er *disorder of fluency* – på norsk *taleflyttransker*. Hos Berit fungerte det slik at både tale og pust hakket fram og tilbake. Vi observerte at hun syntes å glemme å puste inn, noe som gjorde at talen ikke kunne drives av pusten. Derfor bestemte vi oss for å jobbe med pust og tale, før vi tok tak i sangen.

Selv om vi i arbeidet med Berit har befunnet oss i et grenseland som tangerer logopedien og psykologien, er det viktig å presisere at vi ikke påberoper oss spesialkompetanse innenfor disse fagfeltene. Vi har fokusert på det vi driver med til daglig: Pust, stemme, formidling, å være i en øvings- og læringsprosess og det å være trygg i å stå fram. Vi møtte Berit en skoletime hver fjortende dag et års tid, bare avbrutt av ferier og praksisperioder.

LITT OM BERITS BAKGRUNN

Berit har ikke stammet alltid. Det hele startet da hun som femåring flyttet til et helt nytt sted sammen med familien sin¹. Siden den gang har hun stammet mye, og hun har omtrent ikke brukt stemmen til å synge med. Hun har likevel vært så modig å velge en førskolelærerutdanning, noe som innebærer at hun gjør seg selv synlig og hørbar på mange måter. Hun har også vært tøff nok til å melde seg på et forskningsprosjekt der hun skulle få arbeide med tonetreff, noe som kan være en sårbar prosess også for per-

soner som snakker normalt. Dette vitner om et ungt menneske med mye vilje og pågangsmot.

Berit gav uttrykk for at flyttingen som femåring var en vond opplevelse. Vår jobb har ikke vært å arbeide med det følelsesmessige omkring opplevelser i barndommen, men vi vet at følelser og pust henger nøye sammen. Den anerkjente danske sangpedagogen og logopeden Susanna Eken sier det slik: *«Fra begyndelsen af vores liv opretter vi naturlige forsvarsmekanismer for at beskytte os selv; enten mod for store følelser eller mod for store trusler fra omverdenen. Kroppen reagerer reflekterisk på frustrasjoner ved fysiske blokeringer – det, der også kaldes for en pansring. Vi kan tale om to slags pansringer: den første øjeblikkelige, den temporære pansring, som optræder hos ethvert menneske som en refleks, hvis det blir forskrækket eller truet. Den slippes igjen i det øjeblik truslen ikke længere er til stede. Denne refleks er enkel og primitiv og kendes også fra alle dyrearter. Den anden type er vedvarende, den permanente pansring. Den opstår på samme måde, først som en beskyttelsesrefleks, men bliver ved gentagelsen indarbejdet i muskulaturen, så den til sist sidder som en kronisk spænding. Denne spænding kan forblive i muskulaturen og til sidst indgå ubevidst i kroppens muskulære bevægemonster, også selv om den psykiske igangsætter til spændingen er ophørt. Den uundgåelige konsekvens af en psykisk betinget kropspansring er næsten altid, at åndedrættet bliver hæmmet.»* (Eken 1998: 23-24)

At flyttingen har gjort noe med Berits måte å bruke pusten på, er altså ikke



Anne Kristine Wallace Turøy

Anne Kristine Wallace Turøy er førstelektor i musikk ved Høgskolen i Bergen. Hun er utdannet ved Bergen Musikkonservatorium, Nordjysk Musikkonservatorium, Grove School of Music og Høgskolen i Bergen. E-post: akwt@hib.no



Bjørg Solsvik Åvitsland

høgskolelektor ved Høgskolen i Bergen. Musikkutdanning fra Norge, London, og USA. Utstrakt konsertvirksomhet. Underviser i sang- og stemmebruk. Har hatt redaktøransvar i bladet "Stemmer som stemmer" i Norsk Stemmepedagogisk Forum.

usannsynlig. I etterkant av arbeidet vårt gir hun dessuten uttrykk for at følelsesmessige faktorer spiller inn på hvordan pust og tale fungerer i dag. *«Jeg kan ha veldig gode perioder men kan også ha dager som ikke er så gode, særlig hvis jeg blir veldig påvirket av ytre faktorer rundt meg som ikke er så positive.»* (Berit)

Siden pusten er en funksjon som til vanlig går automatisk, ble det nødvendig å sette fokus på denne kroppsfunksjonen, bevisstgjøre pustemuskulaturen

¹ Taleflyttransker oppstår vanligvis i 2-5-årsalderen (www.statped.no/bredtvet)

(diafragma, bukmusklene, mave-, rygg- og flankemuskulatur) og arbeide bevisst for å endre pustemønsteret både når det gjaldt innpust, utpust og måten å bruke utpusten på.

FÅ FART PÅ UTPUSTEN

For å mobilisere en hensiktsmessig mengde energi i pustemønsteret (og dermed «tvinge seg forbi» et snublende eller hakkete pustemønster), er det en fordel å bruke øvelser som krever en viss fart på utpusten. Vi startet med bruk å lage dugg på et speil, blåse ut et stearinlys og bruke eksplosive utrop som «Hei! Kom! Gå! Ja! Nei!» - som Berit imiterte uten stamming. I tillegg til at dette mobiliserer energi, gir det også en fysisk bevissthet om at tale starter helt nede fra mellomgulvet, og ikke i hals/munn. Deretter tok vi i bruk en plastslange og en flaske med vann. Først skulle Berit blåse en jevn luftstrøm gjennom slangen ned i vannet og lage en jevn bobling, deretter sette stemme på luftstrømmen og fremdeles produsere bobling. Når dette blir korrekt utført, opplever man at pust og stemme hører nøye sammen. Det skaper en dynamisk balanse mellom åndedrettsmuskler og strupemuskler. Ved jevnlig øving vil det også skape større fleksibilitet i ytre stupemuskulatur og svelgsnørere (Bøyesen 2006). Det er pusten og lufttrykket som bærer stemmen. Dette er en vesensforskjell i måten å oppleve lydproduksjon på. En erfarer at stemmen flyter på en luftstrøm som starter i mellomgulvet (det samme som eksplosivene, men på en forlenget måte). Dette ble gjort i ulike stemmeleier og styrkegrader. Berit glemte ofte å ta inn nok luft. Dermed kunne hun fortsette å holde på muskulaturen som et panser. En dyp pust stimulerer kroppens avspenningsrespons (Magelsen 2008:81). Derfor gjentok vi mange ulike øvelser for å komme ned i kroppen. Siden gjorde vi noe tilsvarende uten flaske. Berit satt framoverbøyd på en stol med underarmene på lårene (for å unngå hevede skuldre og spenninger ved

innpust), pustet rolig inn og deretter ut på lang «hhh», lang «haaa» med fallende tone og lang «haa» med varierende tonehøyder. Uten flaske kom hun litt nærmere talesituasjonen. Muskulatur lærer gjennom repetisjon. Derfor var det viktig at disse øvelsene ble en daglig rutine når Berit skulle avlære et mindre hensiktsmessig pustemønster.

DEKLAMASJON

Arbeidet fortsatte ved at vi satte ord på luftstrømmen på en deklamerende måte, for å få noe mer volum på stemmen og dermed bruke mer luft bak ordene enn hun hadde vært vant til tidligere. Når man deklamerer snakker man dessuten annerledes enn vanlig - som i en rolle, noe vi også ved andre anledninger har sett kan ta bort frykt for å stå fram². Vi startet med kortere setninger som for eksempel «Håhåjaja, spis aldri kandis-sukker!» (hentet fra Astrid Lindgrens fortelling om farfar i Bakkebygrenda). Siden brukte vi korte dikt og fokuserte på at Berit skulle ta seg nok tid til å puste inn for hver setning slik at hun fikk nok energi bak ordene.

*«Ta deg rolig tid
Til å være lykkelig.
Tiden er ingen motorvei
Mellom ruggen og graven,
Men plass
Til å parkere i solen.»*

(Bosmans 1976:7)

Det kunne stoppe opp for Berit ved spesielt vanskelige konsonantkombinasjoner som krevde ekstra energi for å komme gjennom. Vi gav henne følgende lekse: Ta samtlige konsonanter i alfabetet og finn et problematisk ord for hver konsonant. Øv på å si dette ordet tre ganger på rad. Hun fikk også som lekse å finne tre vanskelige setninger og øve på dem, både alene og foran andre. Vi oppfordret henne til å se på konsonantene som sine venner, istedenfor å være redd for dem og unngå dem. Ved å bruke konsonantene som eksploderer ville hun mobilisere mer energi

i uttalen. Dette var nyttige øvelser, og hybelkameraten ble hyppig gjenstand for deklamasjoner og opplesninger bl.a. fra Dagens Næringsliv...

PLANLAGT TALE KONTRA SPONTAN TALE

Disse øvelsene skulle bidra til at Berit vennet seg til å bruke pust og stemme på en mer hensiktsmessig måte, og avlære gamle vaner. Det var enklere å fokusere på dette når hun på forhånd visste hva hun skulle si – enten det nå var godt innøvde ord, dikt eller avistekster. Det ble straks verre i samtalsituasjoner der hun ikke skulle være noen annen enn seg selv og der talen skulle være spontan og ikke deklamerende, som for eksempel i begynnelsen av hver time når vi pratet om hvordan det hadde gått siden sist. Disse samtalen (og lignende samtaler med hybelkameraten) ble også gjenstand for øvelse, ved at Berit skulle konsentrere seg mer enn vanlig om både inn- og utpust, og ved at vi repeterte setningene hun snublet i helt til hun hadde flyt. Dette krevde ikke nødvendigvis så mange repetisjoner. Svært ofte var problemet at hun ikke tok inn nok pust og dermed ikke hadde nok trykk bak luftstrømmen som skulle drive talen fram.

ØVE, ØVE JEVNT OG TRUTT

Å innarbeide nye motoriske handlingsmønstre er en tids- og arbeidskrevende prosess som krever spesiell fokus og trening. Som musikere og pedagoger har vi erfart både på oss selv og andre at den eneste måten vi kan endre motoriske mønstre på, er gjennom repetisjon. Den amerikanske biologen Gerald M. Edelmans «Theory of neuronal group selection» (1992) viser hvordan læring kan forklares som seleksjon innad i nervesystemet. Teorien argumenterer for at stimuli og trening skaper økte forbindelser i bestemte hjerneområder, og styrker de nerveforbindelsene som benyttes. Hver gang vi utfører en motorisk oppgave vil de nervebanene

² Ved en eksamen i ledelse av musikkaktiviteter opplevde en student å bli satt ut av eksamensnerver i forberedelsesfasen. Hun løste problemet ved å gå i rolle og gjennomføre eksamen som en annen person enn seg selv. Dette hjalp henne gjennom eksamenssituasjonen, og var noe hun i ettertid anbefalte til medstudenter.

som deltok i oppgaven, styrkes i forhold til de andre nerveforbindelsene som ikke ble inkludert (se Sigmundsson og Haga 2005:18-19).

Dette ser tilsynelatende uproblematisk ut. Ordtaket sier imidlertid at «gammel vane er vond å vende». Handlingsmønstre som er automatisert i kroppen gjennom mange år, skal erstattes av nye handlingsmønstre som må repeteres så mange ganger at de gamle blir avlært. Dette er et møysommelig arbeid som krever stor tålmodighet og selvdisciplin. Vi har selv begge vært gjennom slike endringsprosesser, og vet at det ikke finnes noen raske løsninger når det gjelder innlæring av nye handlingsmønstre. Det eneste som duger, er omhyggelig øving over tid.

NOEN MENTALE ASPEKTER VED EN SLIK PROSESS

Berit opplevde ganske snart at arbeidet med pusten gav mer flyt når hun snakket, selv om hun fremdeles stammet. Dette skapte en forsiktig optimisme og motivasjon til å øve seg mellom timene. Hun fikk erfare at utviklingen som regel ikke går jevnt oppover, men i rykk og napp (læringsplataer).

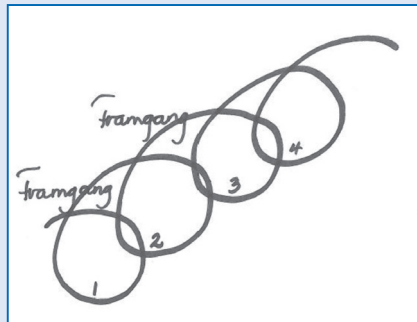
«Utviklingen var veldig bra fra sommeren av. Da skjedde det en liten eksplosjon, og det var veldig godt for selvfølelsen. Den gode utviklingen fortsatte høsten, men ikke så eskalerende som perioden i sommerferien.» (Berit)

Hun opplevde imidlertid blandede følelser. I tillegg til glede over resultatene ble hun engstelig for tilbakefall: Dette var for godt til å være sant – hvordan ville hun takle en nedtur? Hva hvis dette glapp?³

Björg viste Berit en tankegang som har hjulpet henne, som hun møtte hos den avdøde konsertpianisten og akkompagnatøren Robert Levin: Se på enhver læringsprosess som en oppadgående spiral. Legg merke til at hver opplevde nedtur likevel er på et høyere nivå enn forrige opplevde opptur.

Det går litt opp og ned i starten av en

læringsprosess. Etter at en har kommet i gang og har hatt en god læringskurve, kan framgangen stagnere, og en føler at



det går nedover (nedover i sirkel 2). Da må en fortelle seg selv at nivået faktisk er like høyt som på topp i sirkel 1. Om en ikke holder fast på dette faktum, kan det være lett å miste motet. Selvfølelsen kan være svært ulik i løpet av prosessen.

Vi snakket også en del om å være støttende istedenfor dømmende i forhold til seg selv, altså ha et positivt realistisk forhold til egne prosesser. Vi opplever stadig at voksne studenter er selvkritiske i den grad at de trekker seg selv ned og hemmer sin egen utvikling – de blir sine egne verste pedagoger. Samtidig er de klar over at de aldri ville ha behandlet et barn som prøvde å lære seg noe, på tilsvarende måte. Vi sier ikke at en skal rose seg selv hemningsløst uten grunn – noe som føles tåpelig og lite troverdig – men derimot gi seg selv klapp på skulderen for konsentrerte gode forsøk og god innsats, konstruktiv kritikk i en positiv tone og ros når små delmål blir nådd. Her har Berit gjort en god jobb med seg selv, og har innsett at hun fortsatt må se på seg selv i forhold til å være i en prosess:

«Jeg prøver fortsatt å få tid til å gjøre øvelsene, men det er ikke alltid like enkelt å huske på når det er tusen andre småting jeg må få gjort i løpet av dagen. Men jeg prøver, og føler at jeg klarer meg.» (Berit)

INDIVIDUELLE OG SAMFUNNMESSIGE KONSEKVENSER AV PROBLEMER MED TALEN

«Psyke omfatter personens helt indre plan,

hvordan vedkommende har det med seg selv, - og også hvordan han har det i den aktuelle kommunikasjonssituasjonen. Stemmen, slik den projiseres ut, vil ha sammenheng med begge disse forholdene» (Skard 1993:29)

Vår deltakelse i samfunnet omkring oss og vår plass i ulike relasjoner står i høy grad i forbindelse med vår tale, og dette får igjen konsekvenser for vår egen og omverdenens opplevelse av oss selv. Dersom talen ikke fungerer – det være seg på grunn av taleflytvansker eller ulike former for stemmeproblemer – kan vi som mennesker risikere å fungere lite optimalt i forhold til omverdenen.

«Dersom en stemme er svært avvikende, kan tilhøreren bli distrabert fra å oppfatte hva som blir sagt. På den måten kan kommunikasjonssproblemer oppstå. I ytterste konsekvens kan man komme til å oppleve seg selv invalidisert, både yrkesmessig og sosialt» (Frydenbo i Åvitsland 2007:56)

Dette kan gi seg utslag i unngåelse av tale eller situasjoner som innbefatter kommunikasjon i det hele tatt, sykemeldinger eller depresjoner. Berits kontaktlærer fortalte at hun var blitt oppmerksom på at Berit syntes å ha mye innestengt aggresjon som nå begynte å sive ut i diskusjoner i klasse- eller gruppearbeid. Hun deltok i større grad, og begynte å gi uttrykk for sine meninger. Det kunne virke som om hun ikke tidligere hadde vært vant til å bli regnet med eller bli tatt på alvor.

I Norge ynder vi å hevde den enkeltes rett til ytring, til å bli hørt, tatt på alvor og delta i samfunnsdebatten. Det er et tankekors at dersom vi ikke tar menneskers taleproblemer på alvor i form av behandling eller tiltak som fungerer, avskjærer vi samtidig disse menneskenes demokratiske ytringsfrihet.

EN KORT SAMMENLIGNING MED MCGUIRE-PROGRAMMET
McGuire-programmet er en omdiskutert metode for å avhjelpe taleflytvansker.

³ Dette er et reaksjonsmønster som også er kjent for deltakere i McGuire-programmet, som vi vil komme tilbake til senere. Frykten for tilbakefall kan være sterk og lammende, og må bevisstgjøres og arbeides kontinuerlig med.

Etter at vi hadde avsluttet samarbeidet med Berit, ble vi oppmerksom på dette behandlingsprogrammet gjennom en artikkel av en tidligere stammer som har gjennomgått opplegget (Jørgensen 2009). Programmet gjennomføres på et intensivt kurs over fire dager, der deltakerne trener hardt og disiplinert under veiledning av tidligere kursdeltakere. Etter kurset holder man kontakten med sin personlige trener ett års tid, blir innlemmet i et McGuire-nettverk av tidligere kursdeltakere som kan dele erfaringer og støtte hverandre, og man får automatisk gratis tilgang til så mange repetisjonskurs man måtte ønske. Programmet fokuserer på arbeid med pust- og taleflyt, frivillig stamming, unngåelse av blokkeringer og mengdetrening i å kommunisere med fremmede (noe som for mange har vært sterkt forbundet med unngåelse). Alt dette gjennomføres med høy grad av intensitet over lange arbeidsdager, og deltakerne opplever svært ofte resultater som de på forhånd ikke ville trodd var mulig. Før- og etterprestasjoner fra kursets første og tredje dag dokumenteres gjennom videoinnspillinger som deltakerne siden kan beholde som inspirasjon og påminning om hva det er mulig å oppnå ved hjelp av hardt arbeid.

Vi ser umiddelbart at fokuset på riktig pust og talens flyt på pusten er noe som er felles for McGuire-programmet og vår egen innfallsvinkel. Likeså har vi begge arbeidet med konfrontasjon istedenfor unngåelse av de «farlige» eller ubehagelige situasjonene, og heller trent på dem med positivt fokus. Betydningen av mengdetrening og selvdisiplin er også felles. Om en ikke øver, eller øver halvhjertet, blir resultatene deretter. En åpenbar forskjell kan derimot synes å være varigheten av de respektive prosessene – fire dager kontra et helt år. At McGuire-deltakerne frykter tilbakefall etter å ha opplevd mirakuløse forandringer på kort tid, er svært sannsynlig. Sannsynligheten for tilbakefall er også reell dersom ikke det individuelle ar-

beidet fortsetter i etterkant av programmet, slik at nye motoriske og mentale mønstre styrkes. Nå legger imidlertid programmet til rette for nettopp dette, gjennom et aktivt nettverk og muligheter for fortsatt trening og nye kurs. Slik sett behøver ikke prosessene å være så ulike som de kan se ut til. Berits prosess var ikke så intensiv eller preget av så radikale oppturer som McGuire-artikkelen beretter om, men betydningen av en disiplinert prosess med stor egeninnsats er helt klart den samme.

SLIPP PUSTEN TIL!

«Å puste inn og slippe ut er en muskulær aktivitet som omfatter mange muskler. Er noen av disse musklene spente og stive, vil pustens bevegelighet bli ufullstendig. Dette vil ofte trigge mer anspenthet – vi får en ond sirkel. Blir spenningsnivået vedvarende for høyt, snakker vi om en beredskap der pustfunksjonen spiller en sentral rolle». (Øvreberg 2004)

Sykepleier Marianne Magelsen har skrevet boka «Pust for livet» (2008). Sammen med ovenstående sitat av den psykomotoriske fysioterapeuten Gudrun Øvreberg viser det alvoret og viktigheten av å arbeide seriøst med frigjøring av pusten. Åndedrettet er en viktig del av kroppens iboende og ubegrensede evne til å helbrede seg selv, sier dr Andrew Weil her (Magelsen 2008:50). Som stemmepedagog har Bjørg arbeidet med pust og «free flow» i mange år. Hun har mange ganger opplevd at studenter plutselig kjenner at kontrollen slipper taket og pusten får flyte. Vi mener å ha sett at også store taleflytvansker kan avhjelpes ved å arbeide med frigjøring av pusten. Det krever god og riktig veiledning, men den viktigste og tyngste jobben må vedkommende gjøre selv. Dette må være helt klart fra starten av i et slikt samarbeid. Tålmodighet, øvingsdisiplin og utholdenhet er avgjørende faktorer for et vellykket resultat. Berit forteller at hun ikke er helt fri fra å stamme i dag. Men hennes livskvalitet er en helt annen enn før stemme/pusttreningen. Hun har fått noen redskaper

hun kan bruke i trengte situasjoner, og de fungerer alltid. Hun stoler på dem og slipper stadig å være redd og engstelig. Og for oss – hørelære/stemme-pedagogene – er det en bekreftelse på at jobben vi gjør er viktig.

Litteratur:

Bosmans, P.(1976): Kjære medmenneske. Oslo: Dreyers Forlag A/S

Edelman, G.M. (1992): Bright air, brilliant fire: On the matter of the mind. New York: Basic Books.

Eken, S.(1998): Den menneskelige stemme. København: Hans Reitzels forlag

Jørgensen, M (2009): McGuire-programmets stammebehandling: Hva er det? Virker det? Hva kan logopeder lære fra det? I: Logopeden 1/2009

Magelsen (2008): Pust for livet. Arneberg forlag

Olsen, E. , Hovdenak S. (red.)(2007): Musikk – mulighetenes fag. Bergen: Fagbokforlaget

Sigmundsson, H., Haga, M (2005): Ferdighetsutvikling. Fra teori til praksis. I: Sigmundsson, H., Haga, M. (red.). Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn

Sigmundsson, H., Haga, M. (red.)(2005). Ferdighetsutvikling. Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn. Oslo: Universitetsforlaget.

Skard, R (1993) Stemmen – sjelens ekko. Oslo: Universitetsbibliotekets trykkeri.

Øvreberg, G: Slipp pusten til. ALLERGI I PRAKSIS 2/2004

Åvitsland, B. S.(2007): Stemmevansker – «nesten som en slags utbrenthet» I Olsen/Hovdenak (red)(2007): Musikk – mulighetenes fag

Andre referanser:

www.statped.no/bredtvett Om taleflytvansker (stamming og løpsk tale) (artikkel 01.07.2005)

Bøyesen, B. (2006): Powerpointpresentasjon ved seminar for Norsk Stemmepedagogisk Forum

To musikkpedagogers tilnærming til stamming – har de noe å tilføre?

Bakgrunn

Musikkpedagogene Anne Kristine Wallace Turøy og Bjørg Solsvik Åvitsland er forfattere av en artikkel om stamming, og de har valgt følgende tittel: «*To musikkpedagogers tilnærming til stamming.*». De betegner tilnærmingen som en oppdagelsesferd i et ukjent område.

Det er spennende å være på oppdagelsesferd. Å oppdage nye ting og å erfare nye hendelser, er med på å berike våre liv. Deres oppdagelser deler de med oss i tidsskriftet vårt. Dette kan gjøre vår faglige hverdag enda mer spennende. Det hører med til sjeldenhetene at en fagstand beskriver et fagområde som vanligvis dekkes av en helt annen fagstand. Det er interessant gjort. Jeg er blitt invitert til å vurdere innholdet i denne artikkelen, og å gi noen stammefaglige innspill. Jeg håper at mine refleksjoner kan bidra til en videre god dialog og flere stammefaglige diskusjoner.



Hilda Sønsterud

er logoped (MNLL) og har spesialkompetanse innenfor feltet taleflytvansker. Hun arbeider på Bredtvet kompetansesenter, i team for taleflytvansker.

Overskridelse av kompetanseområde

Utgangspunktet for musikkpedagogenes tilnærming til Berit og Berits stamming, var at de ønsket «*å hjelpe studenten «Berit» (23) til å treffe tonen og bruke stemme og pust bedre – kort sagt lære å synge*». Da de oppdaget at Berit stammet, ble tilnærmingen noe endret. Utover dette, er det uklart hvordan musikkpedagogenes oppfølging av Berits stamming kom i stand. Var det slik at Berit selv ba dem om bistand? De nevner videre at de har beveget seg i «et grenseland som tangerer logopedien og psykologien» og at de ikke har «spesialkompetanse innenfor disse fagfeltene». Jeg finner det derfor påfallende at de likevel har forholdt seg til Berit med den hensikt å følge opp selve stammingen. Det ser heller ikke ut som om de har innhentet noen faglig kompetanse på det stammefaglige området, til tross for at de har forholdt seg til hennes taleflytvanske over en lengre periode. De har startet en hjelp som innen logopedien ses på som et meget krevende og komplisert område. Selv mange logopeder føler seg usikre innenfor taleflytområdet, og det forligger aldri noen garanti for at behandlingsforløpet skal få et positivt utfall, selv med logopeder som aktører.

Det er verdt å merke seg artikkelens første innledende setning: «*Egentlig var det ikke stamming vi skulle jobbe med.*». De skriver videre «*Det er et tankekors at dersom vi ikke tar menneskers taleproblemer på alvor i form av behandling eller tiltak som fungerer, anskjærer vi samtidig disse menneskenes demokratiske ytringsfrihet.*» Vurderer forfatterne det dit hen at de har «behandlet» Berits stamming og tatt hennes taleflytvanske på alvor? I så fall er det en fare for at musikkpedagogene har overskredet sitt kompetanseområde.

Jeg har likevel valgt å se på forfatterne i et positivt lys. Jeg tror at deres intensjon har vært god. Mye kan tyde på at Berit er blitt godt ivarettatt av musikkpedagogene. Berit beskrives som en person med stort mot og god selvdisiplin. Hun tar yrkesmessige valg som fordrer god evne til verbal formidling. Jeg antar at musikkpedagogene har hjulpet Berit til å lære å synge, til å treffe tonen og bruke stemme og pust bedre, slik den opprinnelige hensikt var. Skal vi tro forfatterne, har Berits «*livskvalitet blitt en helt annen enn før stemme/pust treningen*». Det er mer uklart hvordan det har gått med Berits taleflytutvikling, og om Berits endrede livskvalitet kun er relatert til stammings sværhetsgrad. Vi har kun forfatternes egne utsagn å forholde oss til: «*Berit forteller at hun ikke er helt fri fra å stamme i dag.*».

Pust – innenfor en fysiologisk forståelsesramme

Forfatterne tilkjennegir viten om en sammenheng mellom følelser og pust, og de viser til den danske sangpedagog og logoped Susanna Eken. Det bør nevnes at med unntak av å vise til Bredtets nettsider, utgjør Eken den eneste stammefaglige referansen i artikkelen. For meg, ser det derfor ikke ut til at de har vektlagt betydningen av å innhente en tilstrekkelig faglig forkunnskap innenfor taleflytfeltet.

Forfatterne skriver: «*Berit opplevde ganske snart at arbeidet med pusten gav mer flyt når hun snakket, selv om hun stammet.*» Berits opplevelse av endring, er noe jeg mener vi bør ta på alvor. Hvis Berit har signalisert at hun opplever mer flyt gjennom en større bevisstgjøring på pust, så er det positivt. Jeg tror at bevisstgjøring av pust og pustemønster kan være med på å endre tale- og stammeatferd i en positiv retning for noen mennesker

som stammer. I særdeleshet kan fokus på pust være hensiktsmessig i en sammenheng hvor avspenningsøvelser integreres. Ifølge Åse Ørsted er pusten den eneste biologiske funksjon, som både «forløper uvilkaarlig og kan forandres vilkaarlig». Pusten blir flettet sammen med vår øvrige muskelaktivitet, og påvirkes derfor av kroppens holdning og bevegelser. Både pust, stemme-, klang- og lyddannelse er viktige enkeltkomponenter i taleprosessen (Ørsted 2008).

Forfatterne skriver videre: «*Vi mener å ha sett at også store taleflyttsvansker kan avhjelpes ved å arbeide med frigjøring av pusten.*» Dette perspektivet mener jeg blir altfor begrenset dersom det ikke settes i sammenheng med annet stamme-faglig arbeid. Dette fordi arbeidet med pust neppe har effekt som en enkeltstående øvelse. Her mener jeg det mangler noe vesentlig i musikkpedagogenes oppfølging, nemlig kontakt med fagfolk innenfor taleflyt-området.

«*Vi ser umiddelbart at fokuset på riktig pust og talens flyt på pusten er noe som er felles for McGuire-programmet og vår egen innfallsvinkel.*», skriver de, og viser til Jørgensens artikkel om McGuire-programmet (2009). I McGuire-programmet anvendes rask innpust og en «aggressive first sound», hvilket er en nokså atypisk måte å puste på. «*Riktig pust*» er det uansett ikke. McGuire bruker i sitt program en pusteteknikk som kan ha effekt for noen. Pusteteknikken har mange likheter med pusteteknikken «Regulated breathing» (Jørgensen, Sønsterud & Reitz, 2008). McGuire er videre blitt kritisert for sin fysiologiske forklaringsmodell på pust og diafragma. Reitz mener det er feil at diafragma har ansvaret for blokkeringer og den dysfunksjonelle pusting, hvilket McGuire hevder. Hun understreker at diafragma er en innåndingsmuskel, og at når vi puster ut, er det ikke muskelaktivitet i diafragma. Derfor mener Reitz at det er mer riktig å fokusere på utåndingsmuskulaturen ved tale, dvs. mavemusklene (Reitz 2007). Jeg støtter Reitz sin teoretiske forankring, og mener at fokus på bare pust og diafragma blir altfor snevert. Musikkpedagogenes faglige troverdighet reduseres derfor når de sammenligner sin innfallsvinkel på pust med måten å puste på i McGuire-programmet.

Musikkpedagogenes tilnærming og den tradisjonelle logopediske stammebehandling

Jeg finner noen felles elementer mellom musikkpedagogenes tilnærming og den tradisjonelle logopediske stammebehandling. Innenfor det flytskapende arbeidet er terping av øvelser eller en viss form for overlæring en avgjørende forutsetning. Det kan tyde på at musikkpedagogene har vært klar over viktigheten av selve mengdetreningen. I deres artikkel framhever de utfordringene knyttet til de etablerte/automatiserte handlingsmønstre, og hvor vanskelig det kan være å avlære disse for å kunne etablere nye og mer funksjonelle mønstre. De har også vært kreative og gjort hensiktsmessige vurdering-

er for at Berit skal få overført noe av det hun har lært og trent på hos pedagogene til hverdagslige situasjoner. Berit har trent sammen med sin hybelkamerat og sine studievenner. En viss overføringsverdi og en mulig synergieffekt mellom mengde- og modighetstreningen kan dermed være sikret, hvilket er meget bra.

Jeg antar at «*en plastslange og en flaske med vann*» er forfatternes egen betegnelse for øvelsen «fonasjon i rør». Dette er en kjent øvelse som er tatt i bruk av mange logopeder, inkludert logopeder innenfor taleflytfeltet. Her er det av stor betydning at øvelsen settes i sammenheng med den øvrige oppfølgingen. Berit oppnådde noen ganger å få en «*dynamisk balanse mellom åndedrettsmuskler og strupemuskler*». Ble disse situasjonene utnyttet i den videre flytskapende treningen?

Musikkpedagogene har tatt høyde for en viktig mental prosess hos Berit, nemlig hennes vedvarende fokus ved tilbakefall. Dette er også i tråd med det kognitive aspektet som mange logopeder forsøker å ivareta hos klienten. Forfatterne viser til Robert Levin sin tankegang, at enhver opplevd nedtur er på et høyere nivå enn forrige opplevde opptur, en fin analogi! Stammebehandling innehar flere faser i behandlingsforløpet, og et viktig aspekt er selve vedlikeholdsarbeidet. Her savnes det vesentlige opplysninger i artikkelen. Hva er blitt gjort av tilsvarende arbeid med Berit? Er det noen videre forpliktelser eller avtaler mellom samarbeidspartene (som i dette tilfellet er mellom Berit og musikkpedagogene), og over et noe lengre forløp? Er Berit fortsatt i et system hvor hun kan bli ivaretatt og sikret en fortsatt kontinuitet i oppfølgingen?

Hva kan vi lære?

Som en teoretisk ramme for hvilke ingredienser jeg mener bør være med i oppfølgingen av personer med stamming, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Ward (2006) sin beskrivelse hvor han trekker inn følgende hovedaspekter:

- *Å endre «tale- og stemmedynamikken» for å kunne øke taleflytnivået*
- *Å forandre klientens atferdsmessige, kognitive og affektive responser*
- *En kombinasjon av disse to strategier*

Det å inkludere pust, stemme og stemmebruk i stammebehandling er ikke noe nytt fenomen innenfor taleflytfeltet. Det har en lang tradisjon i Europa. Jeg kan for eksempel trekke inn Gutzmanns arbeid på 18 hundre tallet. Han utarbeidet detaljerte treningsprogram med puste-, stemme- og artikulasjonsøvelser. Gutzmanns metodikk og øvingsprogram ble også anvendt i Norge, men det er mulig at dette fokus har vært noe nedtonet i et par tiår. Videre er det fristende å nevne et par andre eksempler: Fröschels «Tyggemetode» ble opprinnelig utviklet med den hensikt å hjelpe mennesker med stamming, og Svend Smiths «Accentmetode» har vært og blir fortsatt

brukt innenfor taleflytvanskefeltet. Begge disse metodene knyttes nok oftest til stemmefeltet for de fleste logopeder i Norge i dag.

Når vi integrerer «tale- og stemmedynamikk» i oppfølgingen, er det i mange sammenhenger hensiktsmessig å gi veiledning om god og avspent pust. I stammelitteraturen finner vi blant annet betegnelsene «relaxed breathing», «smooth air flow» og «prolonged speech» som dekkende betegnelser på dette arbeidet. Enkelstående teknikker har sjelden effekt enkeltvis, men kan være effektive innenfor en helhetlig ramme, tilpasset den enkelte klients stammemønster, behov og ønsker. Ofte foregår arbeidet på flere plan, jfr. Wards behandlingselementer ovenfor.

De fleste klienter tar i bruk de behandlingsmessige elementene som de selv opplever mest effektive. Kanskje er det slik at enkelte logopeder innehar en for snever ramme for sin egen logopediske tilnærming? Kanskje kan enkelte forutinntatte holdninger blant oss logopeder bidra til å lukke dører for enkelte mennesker som stammer? Dersom Berit har funnet noe som kan bidra til bedre taleflyt gjennom sitt samarbeid med sangpedagogene, så er det positivt. Kanskje kan vi se på artikkelen til musikkpedagogene som en påminnelse om at arbeid med pust og stemme kan være viktige ingredienser i den logopediske stammebehandlingen. I lys av dette, er det positivt at musikkpedagogene har valgt å dele sine refleksjoner med oss.

Avsluttende kommentar

Synet på hva som er god stammebehandling har variert veldig. Historisk sett har pendelen gått fra det ene ytterpunktet til det andre, fra å fokusere på en overveiende fysiologisk tilnærming til en psykologisk og akseptorientert tilnærming. Dette har vært uheldig, da det i mange sammenhenger er svært hensiktsmessig å kombinere disse behandlingstradisjonene. Synergieffekten ligger ofte i vekselvirkningen mellom disse to tradisjonene (Jørgensen, Sønsterud & Reitz 2008).

Det behøver ikke å være noen motsetning mellom å fokusere på stammemodifiserende og taleflyttekniske elementer samtidig som en jobber akseptrettet og med klientenes affektive og kognitive responser. Men, det fordrer at vi som logopeder innehar en bred og solid kompetanse, og at vi våger å kombinere ulike behandlingsmetoder fra vår stammellogopediske verktøykasse. Jeg vil avslutte med Alf Preus sine ord: «Kanskje vil det være mulig å finne fram til en syntese av de to motsatte synspunktene der det er rom for integrering av ulike syn og der metodene kan tilpasses til stammernes individuelle behov.» (Preus, 1999:24).

(Varm takk til logoped Gerd Bjerknes, for gode språklige innspill.)

Referanser:

Jørgensen, M., Sønsterud H., & Reitz L. (2008). Å bygge bro mellom McGuire-programmet og den logopediske stammebehandling, Proceedings fra 1ste Nordiske konferanse om stamming og løpsk tale, Nyborg strand, Danmark, Utgitt av Dansk Videnscenter for Stammen

Jørgensen, M. (2009). McGuire-programmets stammebehandling: Hva er det? Virker det? Hva kan logopeder lære fra det?, Norsk tidsskrift for Logopedi, 1:13-18

Preus, A. (1999). Norsk stammebehandling i historisk perspektiv, Norsk tidsskrift for Logopedi 4:13-26

Reitz, L. (2008). Stammen og Diafragma – McGuire kritisk set, Logopednytt, 7:7-9

Ward, D. (2006). Stuttering and Cluttering- Frameworks for understanding and treatment, Psychology Press, Great Britain/ New York

Ørsted, Å. (2008). Pustrytmisk fonasjon, Norsk tidsskrift for logopedi, 2:30-31



Alle har rett til å snakke!

Personer med utfordringer knyttet til å gjøre seg forstått med stemmen sin har rett på hjelpemidler.

Gjennom din lokale hjelpemiddelsentral tilbyr vi bærbare enheter der en kan benytte øyestyring, hodebevegelser, ulike brytere eller berøringsskjermen for å snakke og kommunisere.

tobii
www.tobii.no

Kort fra kurs om Nyborgmodellen



praksis i barnehage og skole. Foreleser for 123 kursdeltakere var Andreas Hansen.

Gjennom en inspirerende og interessant forelesning fikk han

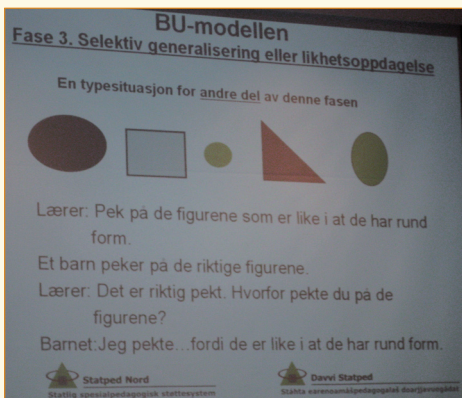
Rogaland Logopedlag arrangerte kurs i Stavanger den 18. mars om Nyborgmodellen: Fra teori til

formidlet at systematisk begrepslæring via Magne Nyborgs språk- og begrepsundervisningsmodell, kan styrke barns evne til å lære og kommunisere.

Han refererte også til ulike

prosjekter som dokumenterte positiv effekt ved bruk av denne modellen i både barnehage og skole, særlig for barn med lærevansker.

Det ble også vist til at utenlandske forskere har uttalt seg positivt om den læringseffekt modellen ser ut til å ha. Basert på tilbakemeldinger og samtaler i pausene, er inntrykket at mange gikk hjem med positive tanker om at Nyborgmodellen (BU-modellen) trygt kan anvendes for å styrke barns læring, utvikling og fungering. Takk til Andreas for en god kursdag!



*Fra Marit Petersen Ofteidal på vegne av styret i Rogaland Logopedlag
Stavanger, den 26. mars 2010*



OSLO LOGOPEDLAG

Oslo Logopedlag har gleden av å invitere til dagskurs tirs. 7. sep. 2010:

"Den utfordrende samtalen"

- Hvordan formidle budskapet om at en bruker/en elev/et barn har en vanske?
- Hvordan skape et godt klima for samarbeid videre?
- Hvordan få pårørende/foresatte til å føle seg inkludert i arbeidet med brukeren eleven/barnet?

Kurset passer for deg som arbeider med mennesker med spesielle behov som pedagoger, logopeder, personale i barnehage, grunnskolen/videregående opplæring, ansatte i PPT og andre.

Kursholder er Trond Haagensen, rådgiver/sosionom ved TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser ved Sunnaas sykehus HF.

Sted: Bredtvet kompetansesenter

Tid: kl. 9.30-15.00, registrering fra kl.09.00

Pris: inkludert enkel lunsj, kaffe/te
Kr. 950 – for ikkemedlemmer

Kr. 700 – for medlemmer av Norsk Logopedlag (NLL)
Kr. 300 - for mastergradstudenter i logopedi

Påmelding: Bindende påmelding innen 23.08.10.

Påmelding med navn og fakturaadresse kan sendes på e-post eller sms til: liveg.oll@gmail.com, mobil 95844462.

Velkommen
mvh styret i OLL

Logopediens dag

6. Mars 2010

Årets tema: Stemmevansker.

I Trondheim ble Logopediens dag markert med stand på Folkebiblioteket. De som sto for markeringen var stemmeteamet ved Logopedisk senter i samarbeid med Trøndelag logopedlag.

Vi fikk vist fram aktuell faglitteratur, og vi delte ut informasjon om Logopedisk senter og «Råd for hvordan du tar vare på stemmen din». En power-pointpresentasjon om stemme rullet kontinuerlig på en PC.

Folkebiblioteket var en godt egnet plass for anledningen. Vi ble tatt godt imot av de ansatte, og store og små besøkende hadde god tid til å stoppe opp for å se på utstillingen og prate med oss.



Fra venstre mot høyre:
Torunn Hovd, Trine Lise Dahl, Mari-Ann Halsetrønning,
Nina Severeide, Åse Floa Bang og Annelise Olsen.

For oss som deltok var det en positiv opplevelse og en fin måte å markere dagen på.

Hilsen Nina, Åse og Mari-Ann.

Bu-Te-Ve arrangerer kurs høsten 2010. Kurset går over to dager og arrangeres:

28. og 29. okt.

Denne høsten får vi besøk av logoped Helge Isak Mjanger. Han skal forelese om stemmevansker og behandling av disse. Han vil også si noe om spesielle stemmevansker som følge av Parkinson, MS, ALS og andre nevrologiske sykdommer / skader. Mjanger vil også si noe om svelgvansker.

Mjanger er utdannet logoped ved Høgskulen i Bergen i år 2000. Etter dette har han arbeidet som stemmelogoped ved Logopedisk Klinikkk ved Haukeland Universitetssykehus. Han har således en bred klinisk erfaring med ulike stemmevansker. Mjanger har også hatt undervisning for masterstudenter i logopedi og internundervisning for mange yrkesgrupper på sykehuset.

Kurset arrangeres på Rica Havna Hotel på Tjøme. Dette hotellet kan by på en velværeavdeling som består av nytt bassengområde, badstue, spa-senter, treningssenter og solarium. Det finnes også gode muligheter for utendørsaktiviteter som båt- og sykkelutleie, minigolf og tennis. Her er det bare å ta med rett utstyr. Vi legger inn en god pause mellom årsmøte og middag.

Foreløpig program.:

Torsdag 28. okt.

0900 – 1000. Registrering og kaffe.
1000 – 1200. Foredrag.
1200 – 1300. Lunsj
1300 – 1500. Foredrag.

Fredag 29.okt.

0800 – 0900. Frokost
0900 – 1200. Foredrag m/avslutning.
1200 – 1300- Lunsj.

Årsmøte i Bu-Te-Ve arrangeres rett etter avslutning av foredraget. Etter årsmøtet er det tid til individuelle aktiviteter før vi treffes til hyggelig middag kl. 1900.

Kursavgiften er kr. 800.- for medl. av NLL og kr. 1000.- for andre. Dette gjelder de som overnatter. For deltakere som ikke overnatter er avgiften kr. 900.-/dag. Dette inkl. lunsj. Bindende påmelding skjer ved innbetaling av kursavgift til Bu-Te-Ve logopedlags konto: 0540 08 42649 v/ Else Fuhre, Nordre nes v. 6, 3133 Duken. Tlf. 33386788 / 98664652. **HUSK NAVN VED PÅMELDING / INNBETALING.** Frist for påmelding er **senest 051010.**

Den enkelte bestiller selv overnatting på Rica Havna Hotell. Tlf. 33 30 30 00. mail:rica.havna.hotel@rica.no

Priser som inkl. helpensjon Standard enkeltrom kr. 1650.-

Superior enkeltrom kr. 1900.-

og lunsj avreisedagen: Standard dobbeltrom kr. 1380.- pp

Superior dobbeltrom kr. 1505.- pp

Bilingual Aphasia Test – på norsk

Det er konsensus i internasjonale fagmiljøer om at begge språkene til tospråklige med afasi bør kartlegges. Dette gjøres best med samme test på begge språkene. Bilingual Aphasia Test (BAT) er utarbeidet slik at den skal være likeverdig mellom alle de mer enn 65 språkene den foreløpig er utviklet for.

BAT ble utviklet av Paradis (1987) og er et hjelpemiddel til diagnostisering av afasi hos personer med to eller flere språk, og den kan også være et redskap til bruk i forskning. Ifølge Fabbro (1998), er BAT vurdert til å være det beste tilgjengelige instrumentet for å kartlegge en afasirammetes språklige kompetanse i to eller flere språk. Det er det batteriet som blir mest brukt internasjonalt (Lorenzen og Murray 2008). De forskjellige versjonene av testen er ikke direkte oversatt, men skal være språklig og kulturelt bearbeidet, slik at de blir mest mulig kulturelt og lingvistisk ekvivalente (Paradis 1987, 1995, 2001).

Om testen

BAT er en tredelt test. Del A består av 50 spørsmål og omhandler den afasirammetes premorbid språklige historie, altså informasjon om når og hvordan de

ulike språkene ble tilegnet, og når de ble brukt før skaden. Denne informasjonen kan innhentes gjennom intervju, fra personen med afasi selv, eller fra nærpersoner. Intervjuet gjøres av den samme personen som utfører testingen. Dette gjøres kun én gang siden den kartlegger den afasirammetes tospråklige bakgrunn for begge språkene samtidig.

Del B er selve språktesten og skal administreres på begge språkene. Der som logopedene ikke behersker begge språkene, må en person med morsmålskompetanse benyttes til dette. Testen åpner med 17 spørsmål vedrørende den afasirammetes ferdigheter i det gjeldende språket. Den består videre av 32 delprøver som undersøker alle de fire språkmodalitetene, altså auditiv forståelse, produksjon av språk, lesing og skriving. Det legges imidlertid størst vekt på muntlig produksjonsevne og auditiv forståelse fordi mange tospråklige ikke kan lese eller skrive ett, eller begge språkene sine.

I del C, som er en sammenlikning av de to språkene, testes personens evne til å gjenkjenne oversettelser, oversette ord og setninger. Personen skal også gjøre vurderinger om setninger som omfatter morfologiske eller syntaktiske trekk er korrekte eller ukorrekte.

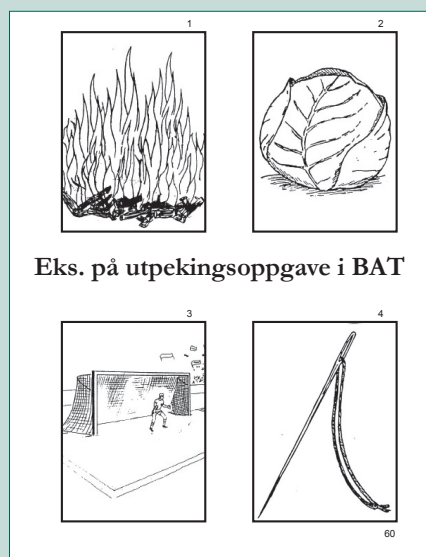
BAT er en omfattende test, og det kan være vanskelig å gjennomføre testen i sin helhet. Derfor har Paradis utformet en kortversjon av testen som kan brukes som en screening.

BAT kan sies å ha et dobbelt formål (Paradis 1987). I noen tilfeller kan det språket som snakkes på sykehuset være vanskelig tilgjengelig for en tospråklig person med afasi. Da må man forsøke å avgjøre om personen har andre språk å kommunisere med. For å avgjøre hvilket av språkene som er best bevart, må man

ha en sammenlignende test, som BAT er ment å være. Det andre formålet, er å bidra til å gi et helhetsbilde av språkskadens art og omfang. Ved å bruke BAT, kan man avdekke språklige ressurser og utfall som kan være observerbare i kun ett av språkene hos den tospråklige med afasi. Den kan altså gi et godt grunnlag også for å gi veiledning til familie eller nærpersoner (Knoph, in press).

Bilingual Aphasia Test foreligger nå på norsk. Den er tilpasset av Monica Knoph ved Bredtvet kompetansesenter og ligger til gratis nedlasting på nettstedet <http://www.mcgill.ca/linguistics/research/bat/>, sammen med de øvrige språklige versjonene.

*Monica I.K. Knoph, afasiteamet,
Bredtvet kompetansesenter*



Eks. på utpekingsoppgave i BAT

Referanser:

Fabbro, F. 1998. Bilingual aphasia research is not a tabula rasa. *Aphasiology* vol 12, nr 2, (s. 138–141)

Lorenzen, B. & Murray, L. L. 2008. Bilingual Aphasia: A Theoretical and Clinical Review. *American Journal of Speech-Language Pathology* vol 17, (s. 299–317)

Knoph, M. 2010. (under utgivelse). Afasi og tospråklighet. I M. Lind, L. Haaland-Johansen, M. Knoph & E. Qvenild (red.). *Afasi i et praksisrettet perspektiv*. Oslo: Novus forlag

Paradis, M. 1987. *The Assessment of Bilingual Aphasia*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Paradis, M. 1995. Introduction: The need for distinctions. I M. Paradis (red.). *Aspects of bilingual aphasia* (s. 1–9). New York: Elsevier Science Ltd.

Paradis, M. 2001. Bilingual and polyglot aphasia. I R.S. Berndt (red.) *Handbook of Neuropsychology* (2. ed.) (s. 69–94). Oxford: Elsevier Science Ltd.



28.-29. oktober 2010 på Bredtvet kompetansesenter

Kursavgift:

kr 1500 (inkl. lunsj),
kr 250 (inkl. lunsj) for
logopedstudenter

Bindende påmelding:

Innen 14. oktober

Påmelding:

www.statped.no/bredtvet/kurs.

Vi gjør oppmerksom på at
påmelding dessverre **ikke** kan
skje per telefon.

Vel møtt på Afasidagene på Bredtvet 2010!

28. og 29. oktober arrangerer afasiteamet ved Bredtvet kompetansesenter sine årlige afasidager. For tiende året på rad inviterer teamet logopeder og andre interesserte fagpersoner til et praksisrettet kurs om afasi.

28. oktober, kl. 10–16:

Hva skjer på praksisfeltet? Kortforedrag ved logopeder.

Talepraksi – differensialdiagnose og tiltak (foreløpig tittel) v/logoped Tone Sandmo, evt i samarbeid med kolleger fra Logopedtjenesten, Helse Bergen. Totimers foredrag.

Tone Sandmo har siden 1987 og inntil nylig arbeidet ved Logopedtjenesten, Helse Bergen. Hun har vært knyttet til Nevrologisk avdeling, og har først og fremst arbeidet med pasientene der, med afasi, dysfagi og dysartri. Hun har lang og variert undervisnings-erfaring.

29. oktober, kl. 9–15:

Afasi og livskvalitet (foreløpig tittel) v/ Katerina Hilari, City University London. Forelesningen vil foregå på engelsk.

Katerina Hilari er logoped og har også en bakgrunn innen psykologi. Hun har lang og variert erfaring fra praksis og forskning. Hun er spesielt interessert i virkninger av å leve med afasi over tid, og hvilke psykososiale følger dette har. I sin forskning har Katerina blant annet fokusert på helserelatert livskvalitet, og hun har utviklet kartleggingsredskapet Stroke and Aphasia Quality of Life Scale (SAQOL-36), som i år vil bli tilgjengelig på norsk.



Kontaktpersoner: Monica Knoph, monica.knoph@statped.no og
Line Haaland-Johansen, e-post: line.haaland-johansen@statped.no



Redaksjonen i Logopeden vil i spalten "Skattekisten" snakke med logopeder med ekstra lang fartstid - for om mulig å få fram og videreformidle den enorme mengde logopedisk erfaring de besitter. Redaksjonen tar i mot tips på logopeder som er aktuelle for spalten. Erfarne logopeder kan gjerne ta kontakt selv.

Skattekisten; Ingeborg S. Vidsjå



Ingeborg S. Vidsjå brenner for logopedien. 52 år etter at hun gikk ut fra fra Granhaug er hun fortsatt svært engasjert. Vidsjå var ansatt i Porsgrunn kommune fra 1954 til 2003, og har siden både hatt vikariater i kommunen og drevet egen praksis. Hun har dessuten hatt verv i NLL nesten sammenhengende siden 1971, og har vært leder og nestleder i Telemark afasiforening.

Hva har skapt dette engasjementet? –Faget har vært både yrke og hobby for meg, helt fram til i dag, sier Ingeborg. Hun utdannet seg først som lærer, med en genuin interesse for sang, musikk, tale og stemme. Skolesjef Reidar Klingberg (som for øvrig var med på NLL's stiftelsesmøte og utdannet i det første logopedkullet i Norge) oppmuntret henne: «Du som er så engasjert i stemme og musikk, må da bli logoped!»

Det var 11 kandidater på dette 10. kullet på «Statens kurs for utdanning av talelærere», flere av dem skulle bli toneangivende, som for eksempel Alf Preus. Ingeborg beskriver holdningene ved utdanningen ved å sitere Vygotsky: «En lærer skal både være forankring og stillas inntil elevene kan stå av seg selv». Karen Marie Bohn var lærer der den gangen, og hennes motto var «Møt elevene med respekt. Sats bevisst på å bygge opp selvtillit». –Atmosfæren på Granhaug var helt spesiell, og kullet var som en familie i alle år, sier Vidsjå. Nå er dessverre mange borte, og Vidsjå er så vidt hun vet den eneste som fortsatt er aktiv.

Vidsjå er minst like interessert i å berømme sine kolleger som å snakke om seg selv, og nevner blant andre Elsa Aga, Frank Ingebritsen, Arne Skei og Alf Preus. –Stifterne av NLL, blant annet telemarkingene Astrid Meen og Reidar Klingberg, står også som høvdinger for en sterk og arbeidssom logopedfamilie som jeg i alle år har følt meg knyttet til, sier hun.

Med en så lang karriere har det vært en selvfølge å ta oppgavene som tiden krevde. 50-årenes viktigste oppgave var å hjelpe barn med lese- og skrivevansker gjennom utredning, rådgivning og behandling. Logopedene var de første spesiallærerne, og Vidsjå var eneste logoped i sin kommune i flere år. I begynnelsen omfattet ikke arbeidet førskolebarn. Sammen

med Kjell Stokke på Gjøvik var Vidsjå en av de første som begynte å ta inn førskolebarn, ved siden av den vanlige stillingen. Interessen for fonologi ble vakt, og hun ledet arbeidet med å utvikle en ny B-prøve, NLL's språklydprøve, sammen med blant andre Martin Kloster-Jensen og Arne Skei. Det var hardt arbeid, med mange spennende diskusjoner, minnes hun. Hun var også med på utprøvingen av Reynells språktest.

Ingeborg ser de begrensede mulighetene for opplæring i testing av språk og fonologi i den nyere logopedutdanningen, og snakker varmt for sertifiseringskurs innen området for å bote på dette. –Det er et fag det også, understreker hun.

Vidsjå kaller 60-70-årene «de faglige interessegruppene tid». Disse gruppene ble dannet på tvers av fylker. Hun beklager at dette tilbudet er blitt borte. I Grenland var det en aktiv stemmegruppe som hadde lærerike faglige utvekslinger. Dette ble insitamentet til deltagelse i nordisk sammenheng. Nordisk samarbeidsråd for logopedi og foniatri arrangerte sitt første Kungälvseminar i 1975. Dette var et arbeids- og foredragsseminar der deltakerne skulle forfatte faglige rapporter til senere kongresser. Vidsjå satt i utvalget «Tospråklighet i relasjon til logopedi». Seminarene ga henne viktig faglig påfyll og verdifull hjelp i arbeid med innvandrere, som var et nytt område. Kungälvseminarene hadde også en stemmegruppe hvor flere nordiske foniatere deltok, som Bjørn Frizell, Britta Hammarberg, Svend Smith og Kirsten Thyme. Fra disse har Vidsjå hentet mye til sitt metodiske reportoar.

I 1973-74 tok Ingeborg S. Vidsjå Statens Spesiallærerskoles videreutdanningstilbud til logopeder. Hun valgte å gå i dybden på stemmefeltet, og hadde Henning Karlstad som dyktig veileder. –Vi fikk øse av sareptas krukke, brukte «akustisk funksjonsanalyse-modell» og undersøkte lærerstudenter. Grunnlaget for å våge seg utpå som stemmebrukslærer ble lagt der, sier hun.

Stemmebehandling har da også vært hovedinteresseområdet og i tidens løp har Vidsjå truffet mennesker med alle typer lidelser, funksjonelle som organiske. Hun berømmer stemmeteamet på Bredtvet for god veiledning gjennom mange år. Det samme gjelder Ragnhild Skard, en dyktig stemmebehandler, hvis hovedoppgave har vært og er nyttig for enhver som

arbeider med stemme, fastslår Vidsjå. Og det har vært mye å gjøre på stemmefeltet. Porsgrunn har blant annet hatt en overrepresentasjon av både hese barnestemmer og personer med ALS, og forurensning fra industri har vært nevnt som mulig årsak, forteller Ingeborg. Forebygging av stemmelidelser i stemmebelastende yrker har hun arbeidet med periodevis gjennom kursvirksomhet og direkte veiledning. Ingeborg har oppdatert seg gjennom NLL's kurstilbud Dessverre har tilbudet til studenter som ønsket en akustisk funksjonsanalyse av sin stemme med påfølgende veiledning/behandling blitt borte. Dette er beklagelig, mener Vidsjå, dette tilbudet var god forebygging. Vidsjå nevner også recurrensparetikere som en gruppe hun brenner for. -Det går ofte ett år etter operasjon før de henvises til logoped. Det gjør det vanskeligere å hindre sekundære funksjonelle stemmevansker, sier hun.

Porsgrunn kommune hadde inntil få år tilbake 4 logopeder ansatt i skoleverket for å betjene førskole- og skolebarn. Nylig avviklet kommunen hele logopedtjenesten av økonomiske grunner. 1 ½ stilling er tilbake i skoleverket til hjelp for barn med spesialpedagogiske vedtak. Dette opprører Ingeborg S. Vidsjå, som er redd den logopediske ekspertise vil forsvinne.

Da vi spør om hva som har vært de største utfordringene i karrieren, nevner hun da også først og fremst det admin-

istrative, det å oppleve å ikke få gehør og bli motarbeidet.

-Jeg engasjerte meg sterkt i mange år for å få etablert fast logopedtjeneste for voksne. Det har ikke lyktes, noe jeg sterkt beklager, sukker hun. Ellers har det naturligvis vært en løpende utfordring å skaffe seg nok kunnskap til å kunne jobbe med alle de logopediske feltene.

Men de aller viktigste egenskapene for en logoped er evne til empati, å være glad i mennesker og ha et dypere helhetsperspektiv på enkeltmennesket, mener Vidsjå. Det er viktig å være lyttende, åpen og tjenende i sin kontakt med andre, minner hun om, og siterer Arnold Eidslott: «Gå sakte og let etter de rådlose hender. Hvert håndtrykk føder en stjerne».

Rådet Vidsjå vil gi til nye logopeder er å huske at man aldri blir ferdig utdannet. -Vær nysgjerrig, åpen og engasjert, oppfordrer hun.

Fortsatt jobber Ingeborg S. Vidsjå med afasi og stemme. I tillegg er hun travelt opptatt blant annet med stort hus og hage. -Legen min sier «ikke stress». Men hva er stress hvis man liker det man gjør? Det gir mening i tilværelsen, og jeg har alltid hatt mye energi. Jeg er takknemlig for alt jeg har fått være med på, avslutter Ingeborg S. Vidsjå.

Ingvild Røste



PRAKSISERFARINGER ETTERLYSES!

I forbindelse med Afasidagene på Bredtvet 2010 vil vi som tidligere invitere kolleger til å dele praksiserfaringer med hverandre. Vi vet at det blir utført mye god praksis og at mange gjør interessante erfaringer i undervisningen med personer som har afasi. Når vi hører kolleger fortelle om for eksempel en oppgave, om en fremgangsmåte som viste seg å virke godt for en bestemt person, eller om noen som har hatt en positiv endring av språk- og kommunikasjonsvanskene, lærer vi alltid noe.

Vi tror at det er viktig at vi formidler slike erfaringer til hverandre. På Afasidagene 2010 vil vi derfor som tidligere år sette av litt tid den ene dagen til slike rapporter fra praksis. Disse kan presenteres i form av et kort foredrag på ca. 15 minutter, med noe tid til spørsmål i etterkant.

Har du noe du har lyst til å legge frem, så ta kontakt med oss på afasiteamet. Du når oss på telefon 22 90 28 00 eller ved å sende en e-post til eli.qvenild@statped.no eller monica.knoph@statped.no.

Vi ser frem til å høre fra dere!



- Yrkesetikk, takkl!

Logopeden som profesjonsutøver

Et medlem bør arbeide for å øke sin kunnskap og kompetanse innen logopediske felt (NLL's yrkesetiske retningslinjer).

Profesjoner er et relativt nytt fenomen sett i et historisk perspektiv. Før profesjonene var det familieklanen, stammen eller lauset som forvaltet kunnskapen. Utvikling av kompliserte moderne samfunn krevde spesialisering, og det skapte behov for nye yrkesgrupper med høyt kunnskapsnivå. I profesjonsutvikling er kunnskapen verdifull fordi den gir grunnlag for makt gjennom monopolisering. NLL's kamp for autorisasjon er et eksempel på dette.

Gjennom utvikling av profesjoner har medlemmene innenfor profesjonsfeltene fått kontroll over hvilken kunnskap som er relevant, og hvilken standard for kunnskapsutøvelsen som skal gjelde. Begrunnelsen for at myndighetene har latt dette skje, er at arbeidet er så spesialisert at det er utilgjengelig uten spesiell opplæring. I dette ligger det en aksept av at profesjonen selv forvalter sin kunnskap både når det gjelder utdanning og yrkesutøvelsens kvalitet gjennom utvikling av tjenesteideal og etikk. Tjenesteidealet representerer en identitetsdanning og en kollektiv vilje til å yte nødvendige tjenester til sine brukere. At logopedi må ansees som en semiprofesjon ut fra de elementene som definerer en profesjon, på linje med for eksempel lærere og sykepleiere, er ikke hovedtemaet i denne spalten.

Hva er så den unike profesjonskunnskapen innenfor logopedien? Er det en overordnet teoretisk kunnskap der grunnlaget legges gjennom utdanning, eller er det utoverens erfaringsbaserte oppfatninger av årsakssammenhenger, behandlingsmåter og resultater av ulike behandlingsformer? Mange vil avfeie spørsmålet ved å svare at det selvsagt er både og. Jeg er enig i at det er både og, men vil likevel holde fast på relevansen av spørsmålet vel vitende om en holdning der antall år i praksis ofte ansees som kompetanseøkende i seg selv. Vi sosialiseres inn i en praksistradisjon, en tradisjon som kan ha både gode og svake sider. Å forbli i tradisjonen kan føre til at vi slutter å lete etter nye tilnærminger og vår praksis baserer seg på common sense antakelser om årsak og virkning. Spørsmålet om type kunnskap er nå stilt, og umiddelbart aktualiseres forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det er et stort og omfattende felt. Mitt anliggende i denne spalten er at evne til refleksjon over egen profesjonsutøvelse er et krav til all profesjonsutøvelse. Teoretisk kunnskap gir et grunnlag til å reflektere over gjennomføring, fortolkning og analyse og å beslutte hvordan og hvor lenge en behandling skal foregå. Poenget med å ta dette opp i etikkspalten er ikke et ønske om en polarisering mellom teori og praksis, men at medlemmene er pålagt en plikt til å øke sin kunnskap innenfor de feltene de arbeider. Det krever et blikk på både teoretisk kunnskap og egen praksis. Å øke sin kunnskap innebærer også å kjenne grensene for hva både vi og

forskningsfeltet faktisk vet noe om og å kunne kommunisere også dette.



For å illustrere poenget vil jeg ta utgangspunkt i et eksempel. Jeg var nettopp på en pedagogisk konferanse der en mor holdt et innlegg. Familien bodde i et tospråklig samfunn og familiens mor og far representerte hvert sitt språk, slik det mange ganger er og alltid har vært i den nordligste delen av landet. Så fikk familien et funksjonshemmet barn. Rådene fra de pedagogiske spesialistene var entydige og påståelige, de måtte velge ett språk. Familien forsto at konsekvensen av funksjonshemmingen ville føre til begrenset språkkompetanse for deres sønn, men de stilte likevel spørsmål om valg av ett språk ville øke hans generelle språkkompetanse. Familiens dilemma var om de kunne velge bort sønnens mulighet til å delta i kommunikasjon med deler av slekt og nabolag. Den konkrete historien ligger tilbake i tid, men problemstillingen er fortsatt aktuell om man gir samme råd som denne familien fikk eller andre råd. Når vi for eksempel møter en tospråklig familie med et barn med spesifikke, generelle, medfødte eller ervervede språkvansker, hva gjør vi for å øke vår kunnskap og kompetanse ved å se det spesifikt logopediske i relasjon til et flerfaglig kunnskapsfelt? Som ansatt i PP-tjenesten, på sykehus, i (re)habilitering eller som privatpraktiserende, er det en utfordring å kontinuerlig utvide sin faglige kompetanse fordi faglig fornying tar tid, og tid koster penger. I følge NLL's yrkesetiske retningslinjer har vi ikke anledning til å la være å stille spørsmål om hva som er dokumentert kunnskap til forskjell fra tradisjonelle oppfatninger eller ut fra tilfeldige erfaringer fra egen praksis.

Brukere, pårørende og samarbeidspartnere forventer faglig funderte synspunkter. Både pårørende og samarbeidspartnere har lett tilgang til kunnskap innenfor våre felt gjennom godt utbygde og lett tilgjengelige kunnskapsbaser i bibliotek og på nett, og vi ser at beslektede yrkesgrupper gjør seg bruk av dette. Det er dermed stadig flere som kikker oss i kortene, og vår logopediske kompetanse vurderes ut fra vår kunnskap, metodisk tilnærming og hvordan vi framstår relasjonelt overfor brukere, pårørende og samarbeidspartnere.

Kunnskap, autonomi og tjenesteideal og etikk er nøkkelbegrep for enhver profesjon. De tre nøkkelbegrepene må sees i sammenheng – og i følge våre yrkesetiske retningslinjer har vi en plikt til å øke vår kunnskap og kompetanse – både når det gjelder det faglige og det metodiske, og når det gjelder spørsmål om hvilke holdninger vi møter brukere, pårørende og samarbeidspartnere med. Livslang profesjonell utvikling er imidlertid ikke bare en plikt, men en kvalitet ved livet selv.

Hilsen
MNLL Jorun Høier

FONOSERIEN de magiske lydene

Prosjektet er finansiert med

EXTRA-midler
fra **HELSE OG
REHABILITERING**
Instituttet for medisinske helser- og rehabiliteringsvitenskap

FILM  KINO



Kjøpes hos bokhandlere i Norge
og på www.haugenbok.no.
Pris pr DVD kun kr. 149,- eks mva.
Les mer på www.fonoserien.no.

Til foreldre og alle som har med førskolebarn å gjøre.

FONOSERIEN - De magiske lydene er en eventyrserie på DVD.

Den er et fint og lærerikt tilbud til alle førskolebarna våre.

FONOSERIEN vil vekke barnas interesse for språklyder og bokstaver tidlig.

Her får språklyder og bokstaver for første gang egen mening,
og barna vil lære dem på samme måte som de lærer seg nye ord.

La oss gi barna mulighet til å lære bokstavene - helt av seg selv!

Utgiver: Fonoserien ved Liv Lobben, tlf: 33771297, e-post: livnora@online.no

Nasjonal faglig retningslinje for behandling og rehabilitering ved hjerneslag.



Et viktig dokument for alle som kjemper for et bedre tilbud til mennesker med ervervede språk- og kommunikasjonsvansker og svelgevansker.

Helsedirektoratet besluttet i 2007 å utarbeide en nasjonal retningslinje for akuttbehandling, sekundærforebygging og rehabilitering ved hjerneslag. Det ble opprettet tre arbeidsgrupper

som skulle utarbeide hver sin del av retningslinjen. Den mest omfattende delen er rehabiliteringsdelen, og det er den delen som er mest aktuell for oss logopeder. Der behandles rehabilitering fra akutfase og videre inn i kronisk fase.

Målgrupper for retningslinjen er helsepersonell i kommune- og spesialisthelsetjenesten, og beslutningstakere på alle nivå i helsetjenesten, politikere og utdanningsinstitusjoner.

Retningslinjen beskriver utfall og anbefaler tiltak. Anbefalingene bygger på systematisk gjennomgang og kvalitetsvurdering av relevant litteratur, og arbeidsgruppene vurderinger. Helsedirektøren sier i forordet: *'Klinisk praksis som følger anbefalingene i denne retningslinjen vil bidra til at pasienter som rammes av hjerneslag får forskningsbasert behandling av god kvalitet. Dersom det velges løsninger som i vesentlig grad avviker fra anbefalingene i denne retningslinjen, bør dette derfor dokumenteres og begrunnes.'*

Språk- og talevansker og andre kognitive kommunikasjonsvansker som forekommer hos slagpasienter beskrives, og

viktige og tydelige anbefalinger i gis. Lovhjemlelte rettigheter beskrives. Anbefalingene dreier seg både om tidlig iverksetting av tiltak, og om intensitet og mengde av logopediske tiltak. Det er verdt å merke seg at det tydelig sies at det er *logopediske tiltak* som er aktuelle. Videre anbefales det opplæring og støtte til pårørende.

Det anbefales også at slagpasienter med vedvarende svelgevansker henvises til logoped.

Retningslinjen er også tydelig på hvordan en slagenhet skal organiseres, og gir normer for bemanning. Når det gjelder logoped er det satt opp 1 logoped per 15 senger. Normene som er satt opp er minimumsbemanning.

Den nasjonale faglige retningslinjen for behandling og rehabilitering av hjerneslag kan bli et viktig verktøy for logopeder som ønsker å arbeide for at mennesker med ervervede språk- og kommunikasjonsvansker og svelgevansker skal få et bedre tilbud både i sykehus og kommunen. For første gang har vi fått et offentlig dokument som tydelig sier at det er logoped som er fagperson i forhold til nevnte vansker, og som også peker på arenaer der logoped bør finnes.

Helsedirektoratet lanserte retningslinjen i midten av april. Den er lagt ut på direktoratets nettsider, men er også laget i en tiltalende papirversjon som er gratis og kan bestilles fra Helsedirektoratet. Det er i tillegg utarbeidet en ganske informativ kortversjon, men dokumentasjon av anbefalingene finnes kun i fullversjonen. Det anbefales at begge deler bestilles.

Undertegnede som i en årrekke har arbeidet med og for afasirammede og deres pårørende, både som fagperson og som brukerrepresentant, opplever retningslinjen som et meget viktig skritt i retning av anerkjennelse hos det offentlige av afasirammedes behov og rettigheter.

Kjære kolleger, bruk retningslinjen og spre informasjon om den i helsetjenesten og innenfor opplæringsstaten i deres nærmiljø.

Ingjerd Haukeland

vi trenger ditt tips!

ENKELT SPILL MED MINIMALE PAR

I jobb som logoped med barnehagebarn som har uttalevansker har jeg møtt på utfordringen å overføre det barna lærer over i spontantalen. Det hender at barna uttaler ord og setninger med riktige lyder i trenings-situasjon, men med en gang de er tilbake i barnehagen er de «gale» lydene på plass igjen. Noe jeg har funnet nyttig for å bedre forståelsen av viktigheten ift. å uttale ord riktig, er dette spillet jeg har laget:

Utstyr:

- Et A4 ark Evt. lamineringsark
- Bilder av minimale par med aktuelle lyder
Ball, klistremerke, drops el.

Fremgangsmåte:

Belønningen i form av ball, klistremerke, drops el. plasseres i den midterste sirkelen øverst. Bilder av de minimale parene (f.eks. (sjokolade som er god) go(d)-do, nakke-snakke, skatt-katt, spille-pille), plasseres i de to sirklene på sidene. 2 spillebrikker plasseres nederst.

Logopeden sier go(d) eller do og barnet skal flytte brikken i stigen til det ordet det hører. Begge brikkene må opp til tallet 6 før en kan gå videre.

Deretter skal hvert av ordene bare sies en gang (kommer i felt 7) for å oppnå gevinsten i midten. Deretter skal barnet gjøre det samme, dersom det mestrer å uttale begge ordene riktig, og logopeden skal flytte brikkene.

Sier barnet at sjokoladen er do, kan man holde bildet av doen å spørre om det stemmer. Jeg har opplevd at dette har bevisstgjort noen barn på den viktige forskjellen.

Jeanette Varberg



Albin og Luna og Det Mystiske Speilet

Forfattere: Kristin Billaud Feragen og Åse Marie Bergfall
Illustrasjoner: Anette Nøsterberget

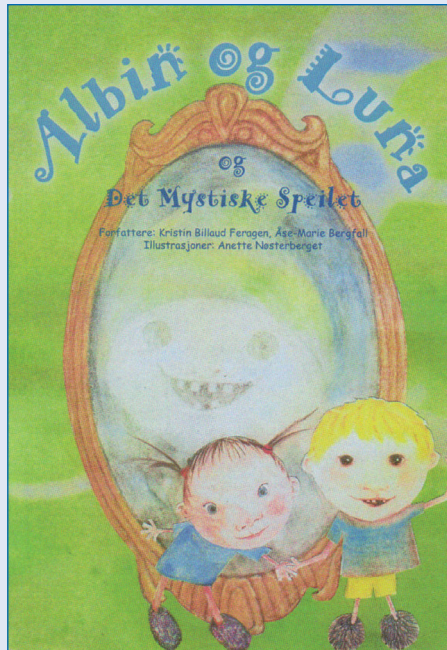
«Albin og Luna har ikke møtt hverandre ennå. De er begge født med noe som kalles for leppe-kjeve-ganespalte, og det gjør at de ligner litt på hverandre. Samtidig er Albin og Luna ganske forskjellige.»

Slik starter boken som er skrevet av psykolog Kristin Billaud Feragen og logoped Åse-Marie Bergfall. Det er en fin fortelling om vennskap som handler om Luna som er ganske tøff og Albin som er heller engstelig av seg. Albin føler seg annerledes, på en dum måte. Luna føler seg annerledes på en god måte. Så rart! Men selv om Luna liker alt som er nytt og spennende, som for eksempel å være på sykehus og Albin synes sykehus er skummelt, kan Luna bli lei seg og Albin kan være skikkelig modig!

Albin og Luna møtes på sykehuset. De kjenner ikke hverandre fra før. De finner et magisk, mystisk speil som blir deres hemmelighet. Speilet har et ansikt.

«Albin og Luna hadde et mystisk speil som de kunne snakke med. Ikke alle har det. Heldigvis har barn voksne rundt seg som kan være speil for dem slik at de lettere får øye på egne følelser og opplevelser, og de kan øve seg på å sette ord på disse. Barn som skiller seg litt ut vil ofte få mange spørsmål. Dersom de selv kan svare på spørsmålene de får, er de bedre rustet til å takle andres nysgjerrighet. Å oppdage hva andre føler og tenker er som en reise...»

De vakre illustrasjonene er laget av Anette Nøsterberget. De nydelige tegningene med duse, rolige farger er med på å skape en god og trygg atmosfære rundt fortellingen. Dette er en barnebok som passer ypperlig til høytlesing og som også voksne vil ha glede av. Mange barn vil kanskje kjenne



seg igjen, enten de er født med spalte eller ikke. Boken har mye tekst og passer best for barn i slutten av barnehagealder og i skolealder.

Men de vakre illustrasjonene er fine til å samtale med også yngre barn om. Det å snakke sammen om bildene kan gjøre det lettere å ta opp tema som barn og voksne kan oppleve er vanskelige å ta opp. Det er flott at barna får figurer / personer i en bok de kan identifisere seg med.

«Øve seg på å tenke gode tanker. Og øve seg på å finne ord på de vanskelige tankene» som Speilet sier til Albin.

I tillegg til fortellingen om Albin og Luna inneholder boken en fyldig faktabok med informasjon om spalte.

Denne delen av boken gir viktig og god faktaopplysninger om ulike aspekter ved

leppe-kjeve-ganespalte på en morsom og lettfattelig måte uten at det faglige innholdet er svekket.

Det er mye informasjon i bokens faktadel med spørsmål barn og voksne kan gruble på sammen. Det er derfor en bok som kan tas frem og kikkas i mange ganger. En flott bok for pårørende og fagpersoner som møter disse barna. På siden om Logopeden blir det forklart hvorfor det er vanskelig for noen barn med spalte å si noen lyder. Kompliserte ting forklares på en enkel måte som er lett å forstå som hva en spalte er, hvorfor og hvordan noen får spalte, hva som skjer før en operasjon, hvordan spalten behandles og hva fagpersonene gjør. Psykologen tar opp litt om forskjellige følelser, hvordan det oppleves å operere, reparere, kontrollere, hvor mye betyr egentlig utseende og hva barnet kan svare hvis andre spør om spalte.

Denne boken er skrevet av fagpersoner som kjenner fagområdet godt og som har jobbet i mange år med barn og unge med leppe-kjeve-ganespalte. Det finnes fra før ingen barnebok eller lettfattelig faktabok om leppe-kjeve-ganespalte.

En kjærkommen bok for alle som har møtt eller kjenner til barn som er født med leppe-kjeve-ganespalte eller deres pårørende.

Dette er en bok som bør finnes på alle PPT kontor, barnehager, skoler og bibliotek.

Boken er utgitt av Bredtvet kompetansesenter.

Anne Rita Hella og Nina Helen Pedersen

Skoleveien – to historier om skolestart

leder, Sveinung Wiig Andersen. Mens noen kommuner planlegger i årevis, finnes det eksempler på skoler som knapt planlegger i det hele tatt. I arbeid med filmen har vi også sett at mange foreldre som ønsker at sitt barn skal begynne i vanlig skole, systematisk blir anbefalt spesialskole, sier Wiig Andersen.

Sårbar overgang
Gjennom filmen ønsker han å peke på at skolestart er en sårbar overgang som må tas på alvor om en skal lykkes. Det er en politisk målsetning å skape en inkluderende

skole for alle. For å få til dette må begynne å se på hva barn med spesielle behov kan tilføre og hvordan de kan bidra til et rausere og mer mangfoldig samfunn, sier Wiig Andersen.

Det er mange spørsmål knyttet til skolestart. Når bør planleggingen starte? Hvilken skole skal vi velge? Hva bør planlegges? Og hva er viktige faktorer for å lykkes? Filmene er først og fremst to historier med livserfaring. Vi håper dette kan komme andre kommuner til nytte ved planleggingen av skolestart for et barn med utviklingshemming. Filmene er ment som et utgangspunkt for debatt og samtale. - Den erfaringsbaserte kunnskapen formidlet av personer som selv har kjent på kroppen, har en spesiell verdi. Ved å følge Viktor og Thea og familienes vei til skolestart får vi innblikk i en litt annerledes skolestart, sier Wiig Andersen.

Filmene er på 35 minutter og er produsert av Sørlandet kompetansesenter i samarbeid med Norsk Forbund for Utviklingshemmede og er støttet av stiftelsen Helse- og Rehabilitering.

mh
Sveinung Wiig Andersen
Produsent

Skolestart er en viktig milepæl for alle foreldre og barn. Det forberedes, pyntes og fotograferes. Men hva når barnet er utviklingshemmet? Hva er viktig å tenke på og hvordan kan skolestart bli en god opplevelse? Og - hvordan kan skolen bli en inkluderende arena der den som er utviklingshemmet også kan bli en ressurs?

I denne filmen møter vi Viktor (7) fra Hvaler og Thea (7) fra Kristiansand. I over ett år har vi fulgt dem på skoleveien. Gjennom filmen får vi del i de ulike fasene i planleggingen, selve skolestarten og refleksjoner etter et halvt år på skolen.

Skoleveien er to historier om ulike veier til skolestart. På Hvaler har Viktors skolestart vært planlagt i over to år. Skole og barnehage samarbeider tett om kompetanseoverføring. Theas skolestart viser seg å bli mer kronglete. Det tar tid å få avklart skoletilbud, ressurser og oppfølging.

Når bør planleggingen starte? Hvilken skole skal vi velge? Hva bør planlegges? Og hva er viktige faktorer for å lykkes? Dette er spørsmål som tas opp i filmen. Det er likevel ingen metodisk film, men to historier med livserfaring som kan komme andre til nytte ved planleggingen av skolestart for et barn med utviklingshemming. Filmene egner seg som grunnlag for debatt og samtale. Førstemanuensis, Anne-Stine Dolva, fra Høgskolen i Lillehammer, bidrar også i filmen.

Skolestart for et barn med utviklingshemming er en utfordrende prosess. Det å starte på skoleveien og bli en del av et klassefellesskap krever forberedelser langt ut over nye klær og nytt pennalhus.

Bestilling eller mer informasjon
Sørlandet kompetansesenter,
Tlf: 38 05 83 00 - Epost: sko-bestilling@statped.no
eller
Norsk Forbund for Utviklingshemmede
Tlf: 22 39 60 50 - Epost: post@nfu.no



IDÉ
Margit Aaland
MANUS, FOTO OG REGI
Sveinung Wiig Andersen

FAGLIGE KONSULENTER
Marianne Godfredsen,
Kristiansand kommune
Trine Lise Synted, NFU
Kirstin Bergem, Sørlandet
kompetansesenter

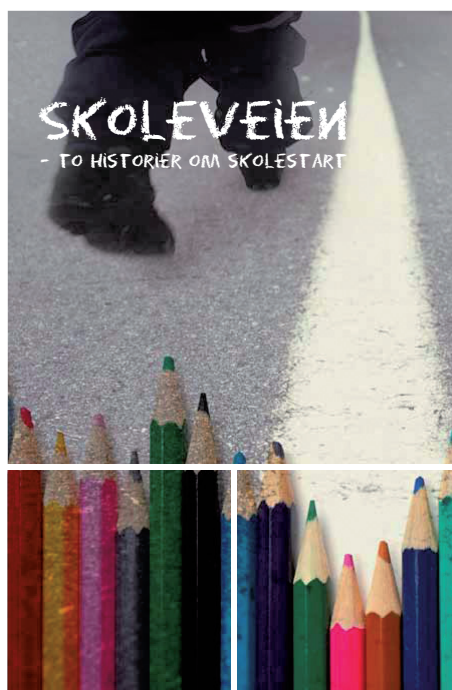
PRODUSERT AV
Sørlandet kompetansesenter i samarbeid med
Norsk Forbund for
Utviklingshemmede (NFU)

FINANSIERT AV
Stiftelsen Helse og
Rehabilitering

Takk til familiene til Viktor og Thea som var
villige til å la oss stå på skoleveien.



Skoleveien



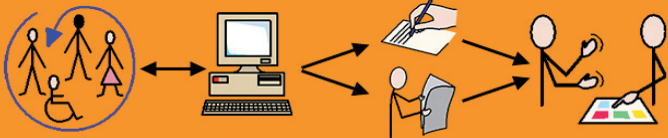
Skolestart er en viktig milepæl for alle foreldre. Men hva når barnet er utviklingshemmet? I et helt år har produsent, Sveinung Wiig Andersen, fulgt Viktor og Theas forberedelser til skolestart. Nå lanseres filmen Skoleveien.

Skolestart for et barn med utviklingshemming krever forberedelser langt ut over nye klær og nytt pennalhus. Noen foreldre gruer seg i årevis til første skoledag og forteller om bekymring og engstelse for hvordan det skal gå når barnet skal begynne på skolen. Da blir planlegging, overføring av kunnskap, informasjon og å skape trygge rammer viktigere enn ved en vanlig skolestart.

I filmen "Skoleveien" møter vi Viktor (7) fra Hvaler og Thea (7) fra Kristiansand. I over ett år følger vi dem gjennom opp- og nedturen. Skoleveien er to historier om ulike veier til skole. På Hvaler har Viktors skolestart vært planlagt i over to år. Skole og barnehage samarbeider tett om kompetanseoverføring. Theas skolestart viser seg å bli mer kronglete. Det tar tid å få avklart skoletilbud, ressurser og oppfølging og far til Thea blir frustrert og usikker.

Store forskjeller

- Det er store ulikheter i hvordan kommunene håndterer skolestart for barn med spesielle behov, sier regissør og prosjekt-

SymWriter

Skriv med *både*
symbol- og talestøtte!

In Print

Lag trykt materiell
som alle kan forstå!



Symboler

+



bilder

++

gjør

det

lett

å

forstå

tekst



du

ikke kan

lese.

Og

talen

bistår

også



Smart symbolisering

tolker

+

gir

riktig

symbol

til

ordet:



og

gir

riktig

symbol

til

ordet:



Flyet

landet

på

landet.

Griser

griser

mye.



Griser

griser

mye.



Les

mer

på

www.symboler.no



+

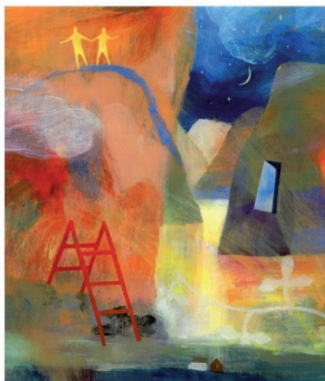


www.normedia.no

TO NYE GODE HJELPEMIDLER for kommunikasjon og lese-/skrivetrening etc:

1. Vår populære Taleboka leveres nå som SAPI5 heldigital talesyntese - til bruk i alle slags programmer som kan benytte vanlige talesynteser!
2. WLS Symbol CD med 2 x 30.000 løse farge og sort/hvite symboler (!) - til bruk i Word, Power Point og andre programmer for mange slags formål!

NorMedia AS. P.b. 24, 1450 Nesoddtangen. Tlf. 66 915440. kontakt@normedia.no



Stemmedagene ved Statped Vest 23. - 24. september 2010

Kursavgift:

Kr. 1 200 inkl. lunsj
Kr. 200 inkl. lunsj for
logopedstudenter

Påmelding innen
06. 09. 2010

Påmelding:

www.statped.no/vest

Fullstendig program blir
lagt ut på:
www.statped.no/vest

**Vel møtt på
Stemmedagene
ved Statped Vest
2010!**

Tidsrom:

23. september, kl. 10-16

24. september, kl. 09-15

Innhold:

Barnestemmer og støy

Anita McAllister

Docent, programstudierektor, leg. logoped ved
Universitetet i Linköping foreleser om forholdet
barnestemmer og støy, konsekvenser og tiltak.

Øvrige tema:

Livet med larynx

Presbyphonia – den aldrende stemmen

Parkinson – erfaringer fra Bredtvet

Den hese barnestemmen

En anatomisk reise med stemmen som mål

Felles kartleggingsverktøy for stemmelidelser

Hvorfor henvise til laryngolog

Ulike workshops og utstillinger

Arrangeres i samarbeid med Bredtvet kompetansesenter

Kontaktpersoner:

Tom Karlsen tom.karlsen@statped.no 55 92 35 09

Kristine F. Gilhus kristine.frantzen.gilhus@statped.no 55 92 35 05

NLLs ETTERUTDANNINGSKURS OG LANDSMØTE 2010

Tidlig intervensjon

17. - 20. juni 2010, RADISSON SAS ROYAL HOTELL, BERGEN

Torsdag 17. juni 2010

- kl 0930-1030 Registrering
- kl 1030-1130 Åpning av kurset v/**Hordaland og Sogn og Fjordane Logopedlag**
og leder av fagutvalget **Anne-Lise Rygvold**
- kl 1130-1300 Professor **Kristian Emil Kristoffersen, UiO**
Tidlig språkutvikling hos norske barn
- kl 1300-1400 Lunsj
- kl 1400-1530 Professor **Dorothy Bishop, Oxford University**
When should we be concerned about late-talking toddlers?
- kl 1530-1600 Kaffe
- kl 1600-1730 Professor **Dorothy Bishop, Oxford University**
The underlying nature of specific language impairment

Fredag 18.juni 2010

- kl 0900-1030 PARALLELLE SESJONER
Dr. **Rosemary Hayhow** & Specialist Speech and language Therapists **Mary Kingston**,
Members of the Lidcombe Program Trainers Consortium
The Lidcombe Program for Early Stuttering - practice and research
Logopedene **Tone Sandmo, Synneve Stoller & Ingjerd Haukeland**,
Arbeid med afasirammede i akutfasen - spesiell vekt på kartlegging
Docent, dr. **Per-Åke Lindestad**, Karolinska Universitetssjukhus
Stemmevansker hos barn
- kl 1030-1100 Kaffe
- kl 1100-1230 PARALLELLE SESJONER fortsetter
- kl 1230-1400 Lunsj
- kl 1330-1430 Utstilling av materiale og læremidler; orientering og demonstrasjoner
- kl 1430-1800 Landsmøte i Norsk Logopedlag

Lørdag 19.juni 2008

- kl 0830-1230 Landsmøtet fortsetter
- kl 1230-1400 Lunsj
- kl 1400-1530 Kortforedrag (eget program deles ut på kursstedet)
Sammendrag av kortforedrag sendes fagutvalget innen 19.04.10; se **
- kl 1530-1600 Kaffe og plakater (posters)
- kl 1600-1730 Kortforedrag fortsetter
- kl 2000 Festmiddag

Søndag 20.juni 2010

kl 0900-1030 1.amanuensis **Elin Reikerås**, Lesesenteret UiS
Språkets rolle i matematikkutviklingen

kl 1030-1100 Kaffe

kl 1100-1230 1.amanuensis **Liv Engen**, Lesesenteret UiS
Språkets rolle i leseutviklingen

kl 1230-1245 Avslutning av kurset

****Kortforedrag**

Forslag til kortforedrag/plakater må sendes på e-post til Fagutvalget innen **19. april 2010**.

Sammendraget skal være på ca. 200 ord.

Vi vil minne om at det blir satt av 30 minutter til hvert kortforedrag (20 minutter til selve foredraget og 10 minutter til spørsmål). Målet med denne sesjonen er å bidra til å spre logopeders praktiske og teoretiske erfaringer gjennom at de formidles til kollegaer fra hele landet. Derfor vil vi oppfordre **alle** til å legge fram modeller, metoder, problemstillinger og spørsmål fra sin egen faglig-praktiske hverdag.

Forelesernes lysark legges ut til nedlasting på nettsidene i forkant av kurset, og vil ikke bli distribuert i Bergen.

Priser for deltagelse på Landsmøte og kurs 2010

Kursavgift (inkl. lunsj og kaffe/te)	Påmelding før 01.04.10	Påmelding etter 01.04.10
Medlemmer NLL	Kr 2700,-	Kr 3500,-
Ikke-medlemmer NLL	Kr 3300,-	Kr 4000,-
Studenter	Kr 1500,-	Kr 1600,-
Dagpakke	Kr 1200,-	Kr 1500,-
Dagpakke ikke-medlemmer NLL	Kr 1500,-	Kr 1800,-

Påmelding til kurset gjøres på NLLs hjemmeside. Du får faktura tilsendt etter påmelding. Siden Bergen er en populær by med begrenset hotellkapasitet oppfordrer vi deltakerne å bestille hotell samtidig som de melder seg på kurset. Deltakerne kan benytte seg av den gunstige avtalen NLL har gjort med Raddison SAS Royal Hotel, Bryggen (for mer informasjon se hotellets hjemmeside: www.radissonblu.no/royalhotell-bergen).

Har du noen spørsmål kan du ta kontakt med:

Anne-Lise Rygvold	Monica I. K. Knoph	Kristine Gilleberg
Institutt for spesialpedagogikk, UiO	Bredtvet kompetansesenter	Skedsmo kommune, PPA
Tlf: 22 85 80 78	Tlf: 22 90 28 17	Tlf: 41 44 08 94
a.l.rygvold@isp.uio.no	monica.knoph@statped.no	kristine.gilleberg@komsa.no

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
17.-20. juni 2010	Landsmøtet og etterutdanningskurs	Radisson SAS Hotel, Bryggen, Bergen	http://www.norsk-logopedlag.no/
23.-26. juni 2010	ICPLA 13 - Oslo 2010 13th Meeting of the International Clinical Phonetics and Linguistics Association in	Oslo	http://www.hf.uio.no/iln/om-instituttet/ar-rangementer/icpla2010/index.html
05.-08. juli 2010	IACEP European Regional Conference Overcoming Barriers to Learning: The Role of Cognitive Education and Intervention	Voss, Norway	http://iacep.affiniscap.com/displaycommon.cfm?an=1&subarticlenbr=25
09.-11. juli 2010	The Changing Face of Literacy: Yesterday, Today and Tomorrow UKLA's 46th Annual International Conference will explore the changing nature of literacy.	The University of Winchester, England	http://www.ukla.org/conferences/event/the_changing_face_of_literacy_yesterday_today_and_tomorrow/
12.-15. juli 2010	23rd World Congress on Reading	Auckland, New Zealand	http://www.reading.org/general/Conferences/WorldCongress.aspx
18.-22. juli 2010	21st International Congress on Education of the Deaf (ICED)	Vancouver, Canada	http://www.iced2010.com/
24.-31. juli 2010	Den 14. internationale ISAAC conference 2010	Barcelona, Spania	http://www.isaac2010.org/index.php
11.-13. aug. 2010	Läsfärdighet – för lärande	Åbo, Sverige	http://www.videnomlaesning.dk/297/787.aspx
15.-18. aug. 2010	10th Nordic Meeting in Neuropsychology	Aalborg, Danmark	http://www.neuropsychology2010.com/
07. sept. 2010	Den utfordrende samtalen	Bredtvet kompetansesenter, Oslo	Påmelding med navn og fakturaadresse til: liveg.oll@gmail.com mobil 95844462
14.-16. sept. 2010	Den fjerde landskonferansen omkring matematikkvanser i Kristiansand. "Franske til mestring IV – Hvordan?"	Radisson BLU Caledonien, Kristiansand	http://www.statped.no/module/templates/Module_Article.aspx?id=62893&epslanguage=NO
20.-21. sept. 2010	Skriving, lesing og multimodalitet som grunnleggende ferdigheter	Trondheim, Rica Nidelven hotell	http://www.skrivesenteret.no/nyhet?a=a4598
23.-24. sept. 2010	Stemmedagene ved Statped Vest	Statped Vest, Bergen	www.statped.no/vest
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
28.-29. sept. 2010	Landsdelsamlingen for PPT/Statped Nord – PPT inn i en ny tid!	Bodø	www.landsdelsamlingen.no
28.-29. okt. 2010	AFASIDAGENE	Bredtvet kompetansesenter, Oslo	www.statped.no
29. okt. 2010	Minoritetsspråklige elever: Tilpasset opplæring, spesialpedagogisk metodikk og flerspråklighet i skolen	Bergen	Påmelding til: hsf.log@gmail.com Vennligst oppgi navn, arbeidssted, tittel, telefonnummer og fakturaadresse
11.-12. nov. 2010	Munkebjerg Konference 2010	Munkebjerg, Vejle: Danmark	http://www.laese paed.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=283&Itemid=120
12.-14. nov. 2010	Nordisk konferanse om Karlstadmodellen	Vasa, Finland	www.IAKM.org
1. modul 11.-12. nov. 2010 2. modul 13.-14. jan. 2011 3. modul 28.-29. april 2011	Kursus i kommunikation og samspill med mennesker med multiple funksjonsnedsettelse uten et talesprog	Hotel Storebælt, Nyborg, Danmark	http://www.vikom.dk/wm150889
04.-06. mai 2011	Den 2. Nordiske konferansen om stamming og løpsk tale	Bergen, hotell Grand Terminus	http://www.stammen.dk/nordisk.html
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			

**Norsk Logopedlag har fått ny web-adresse, uten bindestrek.
Altså: www.norsklogopedlag.no**

B-BLAD

Ettersendes ikke ved varig adresseendring,
men sendes i retur med opplysninger om
den nye adressen.

Retur: NLL v/ Ingvild Røste
Bredtvet kompetansesenter
Bredtvetveien 4, 0950 Oslo

*Velkommen til landsmøte
og etterutdanningskurs
i Bergen 17.-20. juni*



Redaksjonen tar gjerne i mot gode foto til bladets bakside, evt. med treffende kommentar.