

Norsk tidsskrift
for logopedi

Juni 2011
Årgang 57

Logo

PEDEN 211



ARTIKKEL/DEBATTINNLEGG

Norsk Tidsskrift for Logopedi er åpent for ulike faglige standpunkt. Meningsytringene 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

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

PRAKTISK RÅD

- Artikkelen innledes med hovedoverskrift. Bruk blokkbokstaver punkt 20 og fet skrift.
- Artikkelens 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 **trykkbokstaver** pkt 12 og fet skrift.
- Artikkelen skal ha en appetittvekker på ca. 50-70 ord. Bruk punkt 12 og kursiv.
- Kun litteratur som er brukt i artikkelen skal oppføres som kilde.
- 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.
- Artikkelen skal ha en presentasjon av forfatter, faglig bakgrunn, nåværende arbeidssted og e-post adresse. Ca 20-50 ord.
- To eksemplarer av bladet sendes forfatteren etter publisering. Adressen bladene skal sendes til må oppgis.
- Bilder og logoer lagres i JPG, TIFF, EPS i så stor oppløsning som mulig.
- Alt sendes til redaktør på e-post logoped.m.kirmess@gmail.no

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 før ordinær materiellfrist.

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

- februar, utgis 1. mars
- mai, utgis 1. juni
- september, utgis 1. oktober
- 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 Fossler, Randi
Anton Schjøthsg. 18, 0454 Oslo
randifossler@logopedix.com
Tlf.: 412 84 393

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

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

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

Styremedlem
Petersen Oftedal, Marit
Slupparmen 8, 4056 Tananger
mpo@online.no
Tlf.: 480 33 653

Varamedlem Lie, Bjarte
Ramsdalen 1 a, 4517 Mandal,
logoped@bjartelie.no
Tlf.: 934 01 484

Varamedlem Toft, Torild
Marikollen 43, 5136 Mjølkeråen,
torhild.toft@hjemme.no
Tlf.: 95967645

YRKESETISK RÅD

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

ORGANISASJONSUTV.

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

PEDAGOGISK UTVALG

Leder Høysgaard, Elsebeth
Sjøvegen 36, 4120 Tau
elsebeth.hoysgaard@lyse.net
Tlf. privat: 51 74 66 18
Tlf. jobb: 51 74 30 20
Medl. Rankin, Louise
Medl. Lea, Inger
Varamedl. Ravndal, Kristin

FAGUTVALGET

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

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

Kirmess, Melanie
Lennemannsjordet 52,
1352 Kolsås, Tlf. 95129142
logoped.m.kirmess@gmail.com
Medl. Skogdal, Signhild
Medl. Røste, Ingvild
Medl. Baal, Lisa

SALGSREPRESENTANT

Nakling, Monica
Sædalsvegen 71 A, 5099 Bergen,
mnakling@online.no
Tlf.: 55 27 05 10 / 474 48 601

ARKIVAR

Arkivar Hekland, Eli
eli.hekland@statped.no
Arkivar Moe, Marianne
sembmoe@yahoo.com

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
Medlem Holmsen, Ole-Andreas

VALGKOMITÉ

Leder Holmsen, Ole-Andreas
Gml Strømsv 116,
2010 Strømmen
oleandreas@gmail.com
Tlf.: 926 14 691
Medl. Hartveit, Gro
Medl. Lund, Kari Sandvik
Varamedl. Berge, Solveig
Molland

LEDERE I REGIONSLAG

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

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

Oslo Live, Günther
livegoll@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.: 97 04 19 52

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 13s

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: Melanie Kirmess – Lennemannsjordet 52, 1352 Kolsås,
logoped.m.kirmess@gmail.com – Tlf. 95129142
Red.medl.: Signhild Skogdal – Tlf. 928 67 932 – signhild@tromso.online.no
Red.medl.: Ingvild Røste – Tlf. 22 25 58 81 – ingvildroste@hotmail.com
Red.medl/annonser: Lisa Baal – Tlf. 911 78 201 – lisabaal@hotmail.com

Norsk Logopedlags web-side: www.norsklogopedlag.no
Web-ansvarlig: Bjarte Lie – logoped@bjartelie.no

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

Ny vår, nye muligheter

Kjære leser,

Våren kom tidlig i år og mange steder har den gått over til sommer alt. Våren er en tid for fornying, å se naturen våkne til livet, å så og plante. Dette gjelder også for mange i profesjonell forstand – vi planlegger året, ser etter kurs og konferanser til ny faglig inspirasjon, noen søker seg til videre studier, andre bytter jobb.

For logopedistudenter på siste året avsluttes våren med å levere masteroppgaven – en stor og viktig oppgave. En masteroppgave skal skrives på nokså kort tid, oftest et halvt år. Det forutsetter at man vet hva en ønsker å skrive om, krever forberedelser og gjerne kontakter, for noen søknader og ventetid før man kan gjennomføre en studie. Mitt inntrykk har vært at mange skulle gjerne skrevet om prosjekter hvor de kan komme direkte i kontakt med for eksempel personer med afasi, barn med språkvansker eller de andre gruppene man møter i logopedisk praksis. Tiden er derimot kort, og etiske krav om for eksempel informasjonsformidling som bevarer deltakeres interesse, gjør dessuten ikke tilgang til informanter lettere. Derfor kan det hende at det blir en del pragmatiske løsninger for å fullføre i tide. Samtidig er noe av det viktigste for å være motivert til å jobbe med et tema såpass lenge, at man skriver om noe man virkelig brenner for. Nysgjerrighet for et emne, å kunne grave seg ned i litteratur og å etablere kontakter med andre innenfor samme område er noe som de fleste logopeder også vil dra nytte av i sin arbeidshverdag.

Man leser mye om nedkjøringer, økonomiske begrensninger til kursing og nyinnkjøp, hører om utilfredsstillende arbeidsdager med mye stress blant sine logopedkollegaer – det er spesielt i slike situasjoner man har behov for det lille ekstra som holder motivasjonen oppe. Det emnet man brenner for, det som til tross for noe ekstraarbeid gir ny driv i hverdagen – om det er en bok, deltakelse på en konferanse, utprøving av en ny metode eller en god faglig diskusjon med en kollega – det er det som gjør vår hverdag til en positiv opplevelse.

For å komme tilbake til masteroppgavene – det skrives mange gode oppgaver rundt om i landet, men kjennskapet til og ikke minst tilgangen kan være mer utfordrende. Et sted å starte er i NTL, hvor det presenteres jevnlig oversikter over avlagte mastergrader. Noen av oppgavene er elektroniske tilgjengelig via bibliotekets søkemotorer. En annen måte å selv synliggjøre sitt prosjekt på er å skrive en artikkel om sin oppgave her i tidsskriftet. Dette ønsker vi i redaksjonen gjerne mer av, og om du er i tvil hvordan du skal gå frem, så er det bare å ta kontakt for veiledning. Etter levering av en masteroppgave, opplever noen at de trenger en pause fra stoffet, og ettersom tiden går tenker man kanskje at studien ikke er aktuell lenger eller at den ikke er viktig nok for et større publikum. Alt gjelder selvfølgelig med moderasjoner, men kanskje en bør ta sjansen oftere og la leserne bestemme selv. Kanskje det å skrive om deler av oppgaven kan føre til nye faglige diskusjoner, andre måter å angripe en utfordring på eller være til inspirasjon av hva som fungerte/ikke var gjennomførbart for en annen som står i samme situasjon. Vi ønsker i hvert fall alle avgangsstudenter lykke til! Vi vil samtidig benytte anledning til å minne om å sende inn eksamenspapirer for å bli formelt medlem av Norsk Logopedlag. Velkommen som kollega!

Denne utgaven av tidsskriftet inneholder artikler som dekker et vidt spekter av logopediske emner og metoder, blant annet om et behandlingstilbud for personer med Parkinson sykdom av Katrine Kvisgård og Gry Sandland, om lese- og skriveopplæring av Odd Haugstad og et bidrag om klinisk erfaring fra arbeidet med afasirammede av Gro Strande. Miriam Harkestad Olsen artikkel om metaforer i spesialpedagogisk arbeid har vært fagfellevurdert.

Etter suksessen med «Kongens tale» har stamming fått mye fokus i media og faglitteraturen denne våren, og i denne utgaven finner leseren både en kronikk over «Kongens stammemetodikk» og en bokanmeldelse om «Cluttering». Begge deler er

skrevet av Hilda Sønsterud, som sammen med Marianne Lind også er presentert med en artikkel om konversasjonsanalyse av personer som stammer. Det norske fagfeltet innen stamming har også mistet en dyktig logoped – Anna Nora Narmo. Merethe Mørk har skrevet en nekrolog.



Innledningsvis skrev jeg om faglig fornying, for eksempel ved kursdeltakelse. Denne utgaven av tidsskriftet byr på gode referater fra både Logopedlagets Vinterkurs, Nordisk Stammekonferanse og Nordisk konferanse i klinisk lingvistikk. Klinisk lingvistikk er kanskje ikke et felt alle logopeder har et nært forhold til, men for eksempel i Tyskland jobber kliniske lingvister på lik linje som logopeder innen områder som afasi og språkutvikling. Fagfeltene har etter min oppfatning mange fellesnevner og påvirker hverandre på mange måter. Dette gjenspeiles i det planlagte logopedistudiet tilknyttet Universitetet i Tromsø, hvor man ønsker å etablere en mer lingvistisk profil. Antall studieplasser økes flere steder i landet og her har vi en god mulighet til rekruttering av nye lesere til høsten.

For min del kommer våren til å avsluttes med den største faglige utfordringen så langt – disputas. Denne dagen gleder jeg meg til, spesielt det å kunne dele opplevelsen med gode kollegaer. Jeg håper at de faglige diskusjonene vil være til inspirasjon for videre arbeid i lang tid fremover, både for meg og mange andre.

På veien av redaksjonen ønsker jeg alle en riktig god sommer.

Hilsen

Melanie Kirrup

Nytt fra styret

NLLs vinterkurs og mellomårskonferanse for tillitsvalgte og regionslagledere, ble avholdt og gjennomført som planlagt i midten av mars. Referat fra mellomårskonferansen ligger på vår nettside www.norsklogopedlag.no

Denne våren kom St.meld.nr.18 – *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov.*

Meldingen er en tilråding fra Kunnskapsdepartementet og er forventet behandlet i Stortinget før sommeren. Mange logopeder har engasjert seg i meldingen, som spesielt angår ansatte i Statped (det statlige støtteapparatet) og Pedagogisk- psykologisk tjeneste (det kommunale nivået). Regjeringen har tatt initiativ til en rekke prosesser for å fremme bedre samordning av velferdstjenestene, og meldingen må ses i sammenheng med St.meld. nr. 47 (2008–2009) *Samhandlingsreformen*, som ble omtalt i «Nytt fra styret» i marsutgaven 2011. Denne skal følges opp gjennom en ny stortingsmelding om Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011–2015), ny lov om helse- og omsorgstjenester og ny lov om folkehelsearbeid. Vektlegging av folkehelsearbeid, forebygging og tidlig innsats er sentralt i samhandlingsreformen, og forslag til ny folkehelselov tydeliggjør betydningen av tverrsektorielt samarbeid. Barnehage og skole vil derfor være helt sentrale arenaer for folkehelsearbeidet og forebyggende arbeid. Noen stikkord fra meldingen m.h.t. barnehage og grunnopplæring er:

- tilbud om språkkartlegging i barnehagen og flytting av opplæringslovens bestemmelser som gjelder barn under opplæringspliktig alder til barnehageloven
- videreutvikle «*Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialunder-*

visning» til en brukervennlig digital versjon. Den digitale veiledningen skal også nå målgruppen voksne og foreldre, ved blant annet å inneholde en foreldreplakat med oversikt over rettigheter og brukermedvirkning

- innføre en egen lovbestemmelse i opplæringsloven om opplæring av elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon
- vurdere å opprette et tverrfaglig forum eller råd for å bidra til en bedre samordnet pedagogisk oppfølging av barn med cochleaimplantat

Meldingen er på 150 sider og er verdt å se på, spesielt fordi det for en gangs skyld er nevnt logopedi. Om utdanningen sier meldingen at departementet slutter seg til Midtlyng-utvalgets vurdering av at det også i fremtiden hovedsakelig bør utdannes spesialpedagoger med førskolelærer- og lærerbakgrunn. Sitat: «Spesialpedagogene med lærerbakgrunn har både en faglig og en praktisk-pedagogisk kompetanse gjennom sin undervisningskompetanse, som personer med en teoretisk spesialpedagogisk utdanning mangler.» Den sier imidlertid også at ved noen masterutdanninger kan opptak gjøres på grunnlag av en helsefaglig grunnutdanning. Ved ansettelser er det arbeidsgiveres ansvar å finne personer med **den mest relevante kompetansen** for de oppgaver som skal utføres. Utdanningsinstitusjonene har på sin side ansvar for at det tydelig fremgår av vitnemålet hvilken kompetanse kandidaten besitter.

Universitetet i Oslo skal etter planen etablere to ulike linjer i sine masterstudier i spesialpedagogikk fra høsten 2011. En linje for pedagogisk-psykologisk rådgiving og en linje for lærere. Opptakskravene er forskjellige for de to linjene. Linjene skiller seg ved at linje



Randi Fosser
Leder NLL

e-post: rundifosser@logopedixc.com

for pedagogisk-psykologisk rådgiving gir testsertifisering (Wechsler-batteriet) for tester som benyttes mye i PP-tjenesten. Linjen for lærere gir en bredere kompetanse i rådgivning og vurdering, og er rettet mot dem som ønsker å jobbe i undervisningsstillinger.

«For å opprettholde studietilbud og rekruttere studenter til små og sårbare fagområder eller spesialiseringer (kommentar: les logopedi?), er det viktig med langsiktighet. Innenfor logopedi er kapasiteten økt med flere nye studieplasser fra høsten 2011.» Det siste punktet er omtalt i «Nytt fra styret» i marsutgaven av tidsskriftet.

I skrivende stund er det to uker til neste møte i CPLOL (Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes / Logopèdes de l'Union Européenne). Undertegnede deltar i en arbeidsgruppe som kartlegger bruken av ICF og ICF-CY i Europa, altså det som gjelder en internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse for voksne og barn. Etter å ha lest i St.meld.nr.18, forekommer det meg at ICF må være en god mulighet til å forene pedagogikk og helse.

Styret ønsker alle en god og solfylt sommer!!

Randi Fosser
Leder NLL

Bruk av metaforer i spesialpedagogisk arbeid.

Denne artikkelen er fagfellevurdert



Mirjam Harkstad Olsen

er cand.polit. og stipendiat ved Høgskolen i Finnmark. Hun forsker på tema inkludering i skolen, et prosjekt som avsluttes våren 2012. Hun har tidligere vært ansatt som lærer, som PP-tjener og i det Statlig Spesialpedagogiske Støttesystemet (Statped). Hennes forskningsinteresser er hovedsakelig inkludering og ulike funksjonshemmedes plass i skolens hverdag.

e-post: mirjamha@hifm.no

Metaforer inngår som et sentralt element i språket vårt, også i skolen. For mange elever er metaforer særlig vanskelige å forstå. Andre elever trenger metaforer for å styrke sin samhandling med andre. Denne artikkelen diskuterer hvordan metaforer kan virke ulikt for ulike elever, eksemplifisert gjennom blant annet diagnosegruppene afasi, Asperger syndrom og ervervet hjerneskade. Artikkelen viser betydningen av å kjenne elevens forutsetninger og elevens livsverden for fullt ut å kunne nyttiggjøre muligheten som ligger i bruken av metaforer i undervisningen.

INNLEDNING

Metaforer inngår i vårt figurative språk. De er mye brukt, både i dagligtalen og i undervisning. Teoriene om hvordan de tas i bruk og forstås er ulike¹ (se for eksempel Grice, 1975 og Lakoff og Johnson, 1980). I denne artikkelen velger jeg å ta utgangspunkt i den forståelsen Richard (1950) og Black (1962) presenterer gjennom sin interaksjonsteori. Interaksjonsteorien utforsker metaforen i samspill mellom mennesker. Denne måten å tenke om metaforen på, tror jeg har stor relevans inn mot spesialpedagogisk praksis. Metaforens plass i spillet mellom mennesker, vil jeg anta er viktig kunnskap for en pedagog, og for spesialpedagoger.

Artikkelen baserer seg på en tekstanalyse. Jeg har sammenholdt tekster knyttet til interaksjonsteorien opp mot tekster knyttet til forskning på hjernens behandling av figurativt språk. Med utgangspunkt i denne tekstgjennomgangen vil jeg peke på noen viktige momenter for spesialpedagogisk arbeid. Jeg er altså ikke opptatt av hvorfor noen metaforer fungerer i kommunikasjonen og andre ikke, men mer hvilke grupper mennesker som har eller ikke har mulighet for å forstå og konstruere metaforer. Spørsmålet artikkelen drøfter er *hvordan metaforer kan fremme eller hemme kommunikasjonen med elever med særlige behov*. Med elever med særlige behov

forstår jeg her elever som av ulike grunner ikke kan nyttiggjøre seg en ordinær opplæring i skolen. Interaksjonsteorien vil være utgangspunktet for å diskutere metaforbruk og metaforforståelse i forhold til diagnosegrupper som afasi, semantisk-pragmatiske språkvansker, asperger syndrom og ervervet hjerneskade.

HVA METAFORER ER

Metaforer inngår i de retoriske tropene (Nordahl, 2004). Det er tre av disse: Simile, metonym og metafor. Similen kan forstås som en sammenligning mellom to enheter. For eksempel «elever er som blomster i en hage». Her sammenlignes elevene med blomster. Det er vanlig å bruke sammenligningsordet «som» eller «ligner» i similer.

Et metonym er en form for navnebytte. Byttet er basert på ord som er nært knyttet til ordet som erstattes. Det kan være nærhet i rom, tid, kausalitet eller erfaring. I følge Eide (1990) er det i en metonym en reell forbindelse mellom den opprinnelige og den overførte betydningen. Forbindelsen er assosiativ og basert på handling, gjenstand, tid med videre. Når en kniv kalles «epleskreller» henger det sammen med at kniven skal benyttes til å skrelle eple. En nærhet til handling. Å kalle gardin «vindustøy» er en nærhet til gjenstand (tøy) og sted (vindu).

Den enkleste måten å definere en metafor på er å si det er en sammenligning uten sammenligningsordet «som». Tar man bort sammenligningsordet i eksemplet over, får man en form for metafor: «Elever er blomster i en hage». Her bruker man fenomenet blomster for å si noe om fenomenet elev. Etter hvert skal vi se at metaforen er noe mye mer enn en slik komprimert simile. Språket vårt har mange slike enkle metaforer, de opptrer oftere enn vi kanskje er klar over. Lakoff og Johnson (1980) bruker begrepet «hverdagsmetaforer». Dette er uttrykk som opprinnelig var unike metaforer, men som nå er gått inn i dagligtalen. Betydningen blir tatt for gitt. Dette kan være uttrykk som «hoppe over middagen», «bite i seg ordene» og «jeg knuste argumentene hans». Grensegangen mellom metonym og metafor har betydning for å forstå enkelte språkvansker og skader eller sykdom i hjernen. Olsen (2010) viser hvordan metonym og metafor kan overlappe hverandre. Hun bruker eksemplet «han har lange helger» angående det å drikke

¹ Grice (1975) og Searle (1979) representerer en kommunikativ metaforsteori. Davidson (1978) sto for en kognitiv metaforsteori, som en videreutvikling og kritikk til interaksjonsteorien. Lakoff og Johnson (1980) representerer en klassisk kognitiv metaforsteori.

alkohol utover fredag og lørdag. Dette kan være et metonym basert på tiden torsdag til mandag. Men det kan også være en metafor hentet fra begrepet langhelg i forbindelse med reiser. For ytterligere å forstå hvordan metonym og metafor er ulike, men også overlappende begreper, kan vi trekke inn distinksjonen denotasjon og konnotasjon. Denotasjonen ivaretar den leksikale delen av begrepet. Begrepets omfang. En hund har hale, snute, poter med videre og kan være en puddel, en retriever eller en annen hunderase. Denotasjonen ser på hvordan begrepet kan kombineres med nærliggende begreper. Motsatt ivaretar konnotasjonen begrepets innhold. De assosiasjoner, følelser og erfaringer vi har med begrepet. En hund er et kjæledyr, en drapsmaskin, en vaktbikkje og så videre. Det er ikke arten hund, men hundens egenskaper, konnotasjonen har fokus på. Konnotasjon er kulturbetinget i større grad enn denotasjon. Den selekterer i forhold til likheter, og baserer seg på en kulturell assosiasjon, en similaritet.

Interaksjonsteorien

Richard (1950) etablerte i 1936 begrepene tenor (hovedinnhold) og vehicle (uttrykksmiddel) i forhold til sin teori om metaforer. Han hevdet at på et språklig plan flyttes det ord fra en kontekst til en annen når en metafor nyttes. På et kognitivt plan skapes det en mening gjennom hvordan disse to ideene interagerer med hverandre. Metaforen bygges altså opp ved å beskrive et målområde (hovedinnhold) ved å bruke et kildeområde (uttrykksmiddel). Ved å stille disse sammen, skapes en likhet. Denne likheten er der ikke allerede, den etableres gjennom at mål- og kildeområde interagerer.

Black (1962) tilførte teorien to viktige elementer. For det første skriver han om den projiseringen som skjer mellom to subjekter, det subsidiære og det prinsipale. Metaforisk mening oppstår ved at man ser det prinsipale subjektet, som er målområdet, gjennom linsen av det

subsidiære subjektet som er kildeområdet. Meningen projiseres, den overføres fra ett område til et annet. Det andre elementet Black har tilført interaksjonsteorien, er tanken om filtrering. Han mener at deltakerne, både metaforens sender og avsender, filtrerer parallelt med projiseringen. La oss se på eksempelet «Elever er blomster i en hage». Gjennom linsen av det subsidiære subjektet «blomster i en hage», projiseres mening til det prinsipale subjektet, «elever». Metaforen framhever for eksempel den omsorgen elevene trenger for å yte sitt beste i skolen. Men metaforens deltakere vil i denne projiseringen filtrere bort en viktig del av hverdagen for hageplanter. I gartnerens verden er det slik at svake planter tas bort for å gi plass for de sterke. De annerledes plantene – ugress – lukes ut. Slike assosiasjoner ville for eksempel gitt dårlige forhold for intensjonen om inkludering og enhetsskole. Slike assosiasjoner filtreres derfor bort i tolkningen av det metaforiske uttrykket. Men hvis mottakeren er kritisk til tanken om at alle elever i skolepliktig alder skal ha et tilbud i nærmiljøet, kan denne metaforen filtreres på en annen måte av mottakeren. Dette er en del av spillet i interaksjonsteorien. Metaforen lever i en interaksjon og som en interaksjon. Den som utvikler metaforen har liten kontroll med hvordan den tas imot og oppfattes av mottaker. Sender og mottaker kan ha en ulik filtrering.

Interaksjonsteorien er delvis kritisert av blant annet Davidson (1978), en kritikk Olsen (2010) drøfter inngående. Jeg velger derfor å ikke trekke denne drøftingen inn i denne artikkelen, selv om den er sentral for forståelsen av hvordan en metafor virker. Da jeg likevel velger å basere meg på den grunnleggende interaksjonsteorien, så er det fordi jeg tror Blacks tanker om projisering og filtrering i forståelse av metaforen er viktige elementer for å forstå hvordan en metafor avkodes av elever med særlige behov. Men la oss først se på hvordan hjernen arbeider med metaforforståelse.

HJERNENS ARBEID MED METAFORER

Jakobson (1997) var blant de første som presenterte forskning på hvordan metonymer og metaforer fungerte ved afasi. Afasi er en språkforstyrrelse som kan oppstå etter sykdom eller skade i hjernen. Jakobson brukte i 1956 begrepene denotasjon og konnotasjon for å vise to motpoler av afasi. Det ene ytterpunktet var de som hadde en kombinasjonsforstyrrelse. Evnen til denotasjon, å bearbeide ord leksikalt, var svekket. Talen ble i telegramstil og preget av likhetsassosiasjoner. Dette ga talen en del metaforiske løsningsstrategier. Jakobson kalte dette pseudometamorfer, da han mente det ikke dreide seg om en bevisst meningsoverføring. I det andre ytterpunktet var de som hadde det han kalte similaritetsforstyrrelse eller seleksjonsforstyrrelse. For disse pasientene ble det vanskelig å hente fram spesifikke substantiver. Substantivene ble gjerne en «ting» eller en «greie». Evnen til konnotasjon, ords indirekte betydning basert på kulturelle erfaringer og assosiasjoner, ble vanskelig. Synonymer var vanskelig, i stedet ble det observert mye bruk av metonymer. Ord ble kontekstavhengige. Med utgangspunkt i Jakobsons undersøkelse kunne det se ut til at høyresidig skade kan ramme evnen til kontekstdannelse. Venstresidig skade kan ramme ordbanken, det leksikale.

Dagens forståelse av afasi baserer seg ikke på Jakobsons afasiinndeling i similaritetsforstyrrelse og kombinasjonsforstyrrelse. Men som et bakteppe for nyere hjerneforskning kan hans teorier ha noe for seg. Brownell (2000) har også funnet at bruken av metonymer og metaforer henger nøye sammen med hvilken side av hjernen skaden har oppstått i. De presenterte tre ulike grupper for åtte ord som kunne kombineres på ulike måter. Hver gruppe skulle kombinere ordene to ganger. Den ene gruppen hadde høyresidig skade. Disse foretrakk å gruppere ordene basert på assosiativ og semantisk likhet. Dette

er denotative forhold. Begge deres kombinasjoner støttet seg til denotative strategier. De grupperte med andre ord ut fra metonymforståelse. Gruppen med venstresidig skade foretrakk konnotative forhold. De grupperte ut fra betydningsinnhold eller følelser, og fulgte en metaforisk tankerekke. Kontrollgruppen hadde som sitt primære valg en semantisk likhet (denotativt), og som sitt andrevalg en metaforisk likhet (konnotativt). Gruppen med høyresidig skade hadde ikke konnotative organiseringer av ordene, verken på første eller andre forsøk. Tilsvarende hadde ikke gruppen med venstresidig skade noen denotative organiseringer på sine to forsøk. Dette tyder på at hjernehalvdelene er spesialiserte i forhold til metaforforståelse. Undersøkelsens resultat ble forklart med at mange av de funksjonene som er nødvendige for å forstå en metafor, ivaretas av høyre hemisfære. Bottini m. fl. (1994) framhever at evnen til å sammenkjempe multiple semantiske assosiasjoner ligger i høyre hemisfære. Denne evnen har betydning for å forstå en metafor.

METAFORER KAN GI BRUDD I KOMMUNIKASJONEN

Bruk av metaforer kan på ulike måter gi brudd i kommunikasjonen. Mange mennesker forstår språk på en annen måte enn det som forventes. Barn med ekspressive språkvansker bruker ofte metonymer når de ikke klarer å hente fram riktig ord. Som regel er det metonymer knyttet til handlingen, som å kalle en hammer for «spikerslåer», eller et mikroskop for «bittesmåting-apparatet». Det kan også være knyttet til sted, som i eksemplet med «vindustøy». Dette er et fenomen som også kan observeres hos noen mennesker med afasi. Vansker med å hente fram ord fra hjernens ordbank rammer det ekspressive språket og blir derfor veldig tydelig for samtalepartneren. Forståelsen av språk, det impressive språket, kommer ikke like tydelig til uttrykk i en samtale, men mange mennesker har en redusert eller annerledes språkforståelse. Hos

disse kan samtalepartnerens bruk av metaforer gjøre at kommunikasjonen bryter sammen.

Semantisk-pragmatiske språkvansker er en komplisert og sammensatt språkvanske med flere symptommarkører (Bishop, 1989). En av dem er at språk forstås bokstavelig. Et uttrykk som at vi «hopper over middagen» forstås slik at tallerkenen med mat settes på gulvet og barnet skal hoppe over den. Metaforer vil ikke bli forstått. Etter hvert som barnet utvikler sine kognitive evner, vil det kunne forstå en del av hverdagsmetaforene, som å «stå på krava» eller «kaste lys over situasjonen». Likevel vil kommunikasjonen være vanskelig for disse barna. Det norske språket er rikt på bilder, rikt på figurativt språk, og vi merker nesten ikke at vi bruker det.

Asperger syndrom er en annen diagnosegruppe hvor figurativt språk er spesielt vanskelig (Gillberg, 1998; Martinsen m.fl. 2006). Det kan se ut til at det er forståelsen av kontekstuelle forhold som er vanskelig ved Asperger syndrom. Konteksten må være tydelig for at budskapet skal forstås. Dette vil gjøre abstrakt språk – det kontekstuahengige språket – vanskelig for dem. Metaforen baserer seg på å skape en likhet mellom to kontekster. Hvis det ikke er kontekstforståelse, vil det være vanskelig å forstå metaforen. I følge Kaland (2003), vil en elev med Asperger syndrom forstå bare en tredjedel av det figurative språket som brukes i undervisningssammenheng. Til sammenligning vil en elev uten vansker forstå 90 % av det. Kaland presiserer at det spesielt er metaforene som er vanskelige å avkode.

I Norge er det nå svært mange ulike kulturbakgrunner. Metaforer fordrer at man til en viss grad kjenner konteksten både i kildeområdet, hvor metaforen hentes fra, og i målområdet, det metaforen skal forstås mot. Mange av de ordtak og uttrykk vi bruker, er basert på en kulturkunnskap som for mange er

ukjent. Uttrykket «å møte mannen med låen» baserer seg på en bondekultur som i liten grad er aktiv. Få barn vet hva en lå er, og denne typen omskriving av døden er ikke lenger vanlig. Uttrykket «å skue hunden på håret» kan til en viss grad forstås uavhengig av kulturell bakgrunn, men mange har vokst opp i en kultur hvor hunder er urene, skitne og viktig å unngå. For dem vil et slikt uttrykk gi liten mening. Forståelsen av figurativt språk baserer seg på projisering av assosiasjoner, følelser og erfaringer fra ett område til et annet (Black 1962). I tilfellet med hunden kan det skje at bare negative følelser og erfaringer projiseres og uttrykket får liten verdi. Partene kan tro at de har forstått hverandre, fordi ordene hver for seg er kjente for begge parter. Men den skapte likheten mellom kildeområdet og målområdet vil være ulik på grunn av ulik kulturkompetanse. Dermed blir det et kommunikasjonsbrudd.

METAFORER KAN STYRKE KOMMUNIKASJONEN

Ylvisaker og Feeney (2000) beskriver i sin artikkel et klinisk arbeid med personer som har fått en traumatisk hjerneskade (TBI). Gruppen de viser til er unge voksne som etter ulykken har fått en dysfunksjonell atferd. Ylvisaker og Feeney omtaler dem som Dobermanns. De har vanskelig for å fungere sosialt akseptabelt i samspill med andre. Som et ledd i rehabiliteringen benyttes metaforer. Metaforene tar utgangspunkt i det livet disse personene hadde før ulykken. Det vil si en kjent kontekst. Det kunne være en yrkeshistorie som journalist eller fotballdommer. Disse erfaringene ble brukt som metaforer som disse unge voksne kunne ha som mentale styringssignaler for sin nåværende atferd. Den tidligere fotballdommeren lærte for eksempel å tildele seg selv mentale gule og røde kort i sin samhandling med andre. Ylvisaker og Feeney viser gjennom denne studien hvordan tilrettelagte metaforer kan bidra til å styrke samhandlingen mellom men-

nesker. Det de ikke sier noe om er hvordan disse menneskene forstår metaforer som ikke er konstruerte på deres kjente kontekst. Det redegjøres heller ikke for hjerneskadens omfang eller om den er høyre- eller venstresidig, noe blant annet Brownell (2000) og Bottini m.fl (1994) fant har betydning for metaforforståelse. Men deres funn forteller oss at metaforen kan brukes helt bevisst som et ledd i å styrke kommunikasjonen for personer med særlige behov.

Også Olsen (2010) beskriver en studie som viser hvordan metaforer kan styrke kommunikasjonen. Hun har gjennomført flere samtaler med en gutt med TBI. Tema for samtalen var hvordan han opplevde seg inkludert i skolen. Olsen beskriver hvordan metaforene ble presentert av gutten og hvordan de bidro til å bygge ut samtalen. På tross av

skader i flere områder av hjernen, brukte gutten ganske komplekse metaforer, basert på kontekster han ikke hadde egen erfaring med. Gjennom samtaler med guttens mor og lærer, hadde Olsen også en kunnskap om gutten ut over det han selv formidlet. Dette gjorde henne bedre i stand til å forstå guttens metaforer, slik at de kunne bli liggende integrert i dialogen og også bygges ut. Olsen presiserer at en faglig inkludering i skolen baserer seg på kunnskap om elevens evner og forutsetninger. I ett av eksemplene i studien ble guttens metafor forstått som noe annet enn hva gutten hadde intensjon om. Projiseringen ble en annen enn hva gutten la opp til, fordi forskeren ikke hadde full innsikt i og ingen egen erfaring med guttens prinsipale subjekt, hans målområde. Dette fikk Olsen avdekket gjennom en samtale med guttens mor.

HVORDAN NYTTIGGJØRE METAFORER I SPESIALPEDAGOGISK ARBEID

Generelt er det viktig å sikre at elever forstår det vi sier, spesielt i sammenhengen lærer-elev. Det norske språket har mye billedspråk, i form av retoriske troper, hverdagsmetaforer og ord og uttrykk med dobbel betydning. Billedspråk er det mye av også i lærebøker, spesielt i fag som naturfag og samfunnsfag. Det vil være viktig å ha en bevissthet om egen språkbruk. I møtet med elevene er det nødvendig med en bevissthet i forhold til egen språkbruk. I forhold til enkelte elever er det nødvendig å unngå billedspråk mest mulig, og i stedet ta seg tid til å forklare hva som er ment. Det er ofte hensiktsmessig å bruke foto eller tegninger for å vise den underliggende meningen. For andre elever er det nettopp billedspråket som bidrar til deres



Barn som skal lære trenger begreper for å forstå i ulike fag, og for å tilegne seg gode lese- og regneferdigheter.

Begrepene læres ved å oppdage og sette ord på likheter og forskjeller - for å lære ferdigheter er det nødvendig å øve.



Førsteklasses OPPSTART
- ØV og LÆR spillene gir et godt og trivelig grunnlag i begynner-opplæringen.

RESTART
- ØV og LÆR spillene gir øvelse der det er vanskelig for elever med særskilte behov.

ØV OG LÆR-serien har spill som er laga for å øve

ANNA
er om begrepslæring og fleksibel tenkning (ANALYSEFERDIGHET)

100
er om automatisering av de 100 mest brukte ord (LESEFERDIGHET)

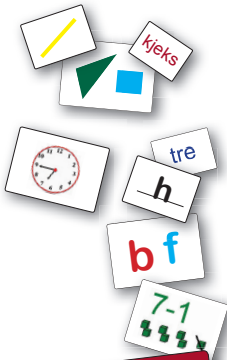
GRAFEM
er om automatisering av sammensatte grafemer, konsonantforbindelser (LESEFERDIGHET)

ADDIS
er om addisjonskombinasjoner i tallområdet 1-20 (REGNEFERDIGHET)

SUB
er om subtraksjonskombinasjoner i tallområdet 1-20 (REGNEFERDIGHET)

MULTI
er om gangetabeller (REGNEFERDIGHET)

KLOKKA
er om å "lese" klokka (REGNEFERDIGHET)



Det er kjekt å øve ferdigheter ved å spille spill.



PEDVERKET KOMPETANSE
www.pedverket.no

Pedverket Kompetanse,
Utrågt. 12, Postboks 115, 5701 VOSS
Telefon: 56 52 18 20, mobil: 911 84 610,
e-post: post@pedverket.no
web: www.pedverket.no og www.pptest.no

forståelse av faget, slik Ylvisaker og Feeney (2000) viser. Gjennom metaforer fra kontekster elevene kjenner, støttes kommunikasjonen og læringen. Kjenner samtalepartneren også konteksten og forstår metaforens budskap i de tilfellene hvor elevene bruker metaforer, kan metaforen bygges videre, noe Olsen (2010) viser i sin studie.

Undersøkelsen til Ylvisaker og Feeney (2000) viser hvor viktig det er å kjenne konteksten elevene er i utenfor skolestua. Ved ervervet skade er det også nødvendig å vite mest mulig om elevens liv før skade. På den måten er det mulig å bruke språklige bilder elevene forstår og selv kan ta aktivt i bruk.

Olsens undersøkelse (2010) viser hvor viktig det er å kjenne til elevens bakgrunn også for å forstå elevens bruk av billedspråk. Gjennom kunnskap om elevens livsverden, kunne Olsen spille

metaforene og bygge videre på dem. På den måten ble kommunikasjonen mellom forsker og informant styrket. Det samme kan skje i skolestua. Når lærere møter elever med særlige behov som bruker bilder i språket sitt, kan disse plukkes opp og nyttes aktivt for å styrke kommunikasjonen og læringen.

AVSLUTNING

Gjennom denne tekststudien har jeg drøftet hvordan metaforer kan hemme eller fremme kommunikasjonen for elever med særlige behov. Jeg har gjennom eksempler i ulike diagnosegrupper vist hvordan metaforen kan hemme kommunikasjonen. Så har jeg hentet fram to studier hvor mennesker med særlige behov bruker metaforer kommunikasjonsfremmende.

Lærere i skolen vil møte grupper av elever som i liten grad forstår metaforer. Noen fordi de forstår språket svært

bokstavelig, andre fordi de mangler en grunnleggende kontekstforståelse. Dette gir utfordringer i et språkunivers som i stor grad er basert på et figurativt språk. Men i skolen vil det også være elever som responderer godt på metaforer. Elever som trenger metaforer, enten som mentale styringssignaler, eller for å kunne uttrykke det de ellers ikke har et presist språk for. Begge disse gruppene vil være en utfordring for skolen. Begge disse gruppene trenger både å forstå og å bli forstått.

Referanser:

- Black, Max (1962; 1. udg. 1954) 'Metaphor', I: Max Black Models and Metaphors. Ithaca, NY: Cornell University Press: s. 25-47.
- Bishop, D.V.M. 1989. Autism, Asperger's syndrome and semantic-pragmatic disorder: Where are the boundaries? British Journal of Disorders of Communication. 24:107-121.
- Bottini, G., R. Corcoran, R. Sterzi, E. Paulesu, P. Schenone, P. Scarpa, R. Frackowiak og C. Frith. 1994. The role of the right-hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language. I: Brain. Nr. 117, s. 1241-1253.
- Brownell, H. 2000. Right Hemisphere Contributions to Understanding Lexical Connotation and Metaphor. I: Grodzinsky, Y., L. Saphiro og D. Swinney (red.). Foundations of Neuropsychology Series. San Diego: Academic Press.
- Davidson, Donald (1978) 'What Metaphors Mean', Critical Inquiry 5:31-47.
- Eide, T. 1990. Retorisk leksikon. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gillberg, C. 1998. Barn, ungdom og voksne med Asperger syndrom. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Grice, H. P. (1975) 'Logic and Conversation', I: P. Cole & J. L. Morgan (red.) Speech Acts. New York: Academic Press:41-58.
- Jakobson, Roman (1997) 'To aspekter af sproget', I: Per Krogh Hansen & Jørgen Holmgaard (red.) Billedsprog. Aalborg: Medusa:199-224.
- Kaland, N. 2003. Asperger syndrom «Historier fra hverdagslivet». Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980) Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press.
- Martinsen, H., T. Nærland, K. Steindal og S. Tetzchner. 2006. Barn og ungdommer med Asperger-syndrom Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, H. 1994. Retorikk. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Olsen, M. 2010. Metaphors and their relevance to special educations. Scandinavian Journal of Disability Research. First published on 12 October 2010. DOI: 10.1080/15017419.2010.490724
- Richards, I. A. (1936) 'Metaphor', I: I. A. Richards The Philosophy of Rethoric. New Haven, CT.
- Searle, John R. (1979) 'Metaphor', I: Andrew Ortony (red.) Metaphor and Thought. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ylvisaker, M. Og T. Feeney. 2000. Reflections on Dobermanns, and social rehabilitation for difficult-to-serve individuals with traumatic brain injury. I: Aphasiology. Vol. 14, nr. 4, s. 407-431.

LSVT LOUD - en intensiv stemmetreningsmetode for personer med Parkinson sykdom

De fleste personer med Parkinson Sykdom (PS) vil før eller senere oppleve vansker med å bli forstått eller hørt av omgivelsene. For de fleste blir stemmen etter hvert svakere og med tap av stemmestyrke blir også talen utydelig og vanskelig å forstå. En forholdsvis ny stemmetreningsmetode i Norge, LSVT Loud, (utviklet i USA) viser til bedre og hyppigere resultater hva angår tydelig uttale og forbedret stemmekraft hos PS-rammede. I forhold til den tradisjonelle logopediske behandlingen som har fokus på blant annet øvelser for artikulatorene, fokuserer LSVT Loud kun på stemmestyrke. Stemmetreningskurset er kortvarig, men intensivt.

En konsekvens av LSVT Loud-behandling er den overføringsverdien metoden har til den enkeltes uttale i hverdagen. Intensiteten i treningen er blant annet en vesentlig årsak til dette.

Kommunikasjonsutfordringer hos personer med PS

Forskning som er gjort av blant andre Logeman (1978) viser at 89 % av de med PS før eller senere vil få problemer med uttalen. Symptomer på uttalevansker kan være:

- Lav og/eller luftfylt stemme
- mumling
- monoton tale
- heshet
- mimikkløshet.

Mange med PS opplever ikke disse vanskene selv, men gjennom stadige påminnelser fra omgivelsene blir de gjort oppmerksomme på at de snakker lavt eller mumler. Dette skyldes at personer med PS opplever sin egen stemmestyrke som normal. De feiltolker sin egen stemmekraft.

Hva er LSVT Loud?

LSVT står for Lee Silverman Voice Treatment. Metoden er oppkalt etter PS-rammede Lee Silverman som var en kvinne fra Arizona med store kommunikasjonsvansker. I 1986 ga hun midler til en stiftelse som utviklet en metode for å bedre taleevnen til personer med PS. Dr Lorraine Ramig og logoped Carolyn Bonitati utviklet LSVT Loud. Over 20 års forskning viser at dette er en svært effektiv stemmebehandlingsmetode for personer med PS. Medisiner og kirurgi kan bedre andre symptomer ved sykdommen, men ikke talen.

Hvorfor LSVT Loud?

LSVT Loud er en god tilnærming til personer med PS. Intensiv trening gir resultater. Også i «nasjonale faglige retnings-

linjer for slagrehabilitering» (2010) blir det anbefalt og konkludert med at intensiv trening er mest effektivt. Dette gjelder jo også for fysisk trening

generelt. Det nytter ikke å trene en gang i blant og tro at det gir en varig effekt. Hyppige repetisjoner av stemmeøvelsene i LSVT Loud programmet gjør hjernen i stand til å integrere og automatisere ny stemmeadferd og «**Think loud**». Målet er at den gode stemmen den enkelte får til hos logopeden også skal brukes i spontantalen i den daglige kommunikasjonen.

Hvordan gjennomføres LSVT Loud?

Behandlingen er som nevnt innledningsvis meget intensiv: 16 timer individuell konsultasjon i en måned hos logoped, dvs fire timer pr. uke. I tillegg er det egentrening hjemme hver dag, i ca. 20 minutter. De dagene man er hos logoped må man i tillegg trene en økt selv. De tre dagene i uken man ikke er hos logoped må man trene to økter selv.

Treningen er hierarkisk bygget opp fra uke til uke. Første uken er enkle stemmeøvelser med en lyd og enkel lesing med stemmekraft. Ettersom ukene går, blir kompleksiteten større; vanskelighetsgraden øker når det gjelder lest tekst. Ettersom ukene går skal man i større grad være i stand til å produsere sterk stemme i spontantalen. Gjennom samtlige uker jobber



Katrine Kvisgaard og Gry Sandland er privatpraktiserende logopeder og har siden 1998 drevet Sentrum Logopedi sentralt i Oslo. Høsten 2009 sertifiserte de seg i Cambridge til LSVT Loud-terapeuter etter å ha blitt gjort oppmerksomme på metoden fra Norsk Parkinsonforbund. De arbeider til daglig med personer med ervervede hjerneskader og nevrologiske lidelser og de siste to årene har personer med PS blitt en stor del av deres klientmasse. Å se hyppige og langvarige resultater er inspirerende både for bruker og logoped.

e-post: katkvi@online.no

e-post: grysl@online.no

man alltid de første 30 minuttene hos logopeden med en enkelt lyd og stemmekraft. Logopedens rolle er å holde fokus på sterk stemme gjennom hele timen. Det er lite rom for småprat. Det må man vente med til uke fire hvor stemmekraften er blitt noenlunde automatisert og klienten klarer bruke den i sin spontantale. Klientens hjemmelekser blir også mer og mer utfordrende ettersom ukene går.

Behandlingen kan gjennomføres når som helst i sykdomsforløpet, men fra LSVT sentralt (USA) anbefales tidlig behandling. Etter en måned hos logoped fortsetter egentrening ca. 5-10 minutter daglig. Som med kroppen forøvrig kan vi ikke trene intensivt en måned og tro at vi har lagret energi og styrke for resten av livet. For å holde stemmen sterk og levende må det øves litt hver dag. Stemmetreningen må bli en rutine i hverdagen på lik linje med daglig tannpuss.

Målet med LSVT-Loud

En konsekvens av kommunikasjonsvanskene til personer med PS er at de isolerer seg fra å ta del i helt vanlige sosiale aktiviteter. LSVT Loud-metoden kan motvirke dette og medføre:

- Økt stemmestyrke
- Bedre mimikk
- Tydeligere uttale (artikulasjon)
- Normalisert taletempo

Dette fører igjen til økt livskvalitet, større mulighet og interesse for deltagelse i sosiale settinger, fritidsaktiviteter og vennekrets. Med en bedret kommunikasjonsevne kan man være yrkesaktiv over en lengre periode enn man ellers ville kunne gjort. Dette er samfunnsøkonomisk besparende.

Hvem kan få behandlingen?

Før eventuell behandling har logoped og klient en samtale om LSVT Loud. Det vurderes om motivasjon, vilje og mulighet til å prioritere denne intensive treningen er til stede. Mental kapasitet er en viktig forutsetning for gjennomføring. Det informeres om innholdet i timene og det presiseres at egentrening er like viktig å gjøre som trening hos logoped.

Ser man ikke muligheten for å få gjennomført programmet anbefales ikke metoden. Det vil være en stor skuffelse for klient å påbegynne metoden for så å gi seg etter to uker. Da er det like greit å ikke påbegynne denne type trening.

Hvem kan utføre LSVT Loud?

Det er viktig å presisere at det kun er LSVT Loud-sertifiserte logopeder som kan gjennomføre LSVT-metoden (9 i Norge, 68 i Sverige, 13 i Danmark). Nettsiden www.lsvtglobal.com



F.v. Gry Sandland, Dr.Ramig, Dr. Fox, Katrine Kvisgaard og Hege Skevik. LSVT - Oppfølgingskurs i Athen, 2010.

har oversikt over logopeder som er sertifiserte i de enkelte land. Det er ønskelig at flere tar denne sertifiseringen. Vi er få i Norge som bruker metoden (tre ved vårt kontor) men vi merker at behovet og interessen er stigende.

Det er behov for at logopeder ute i distriktene melder seg på sertifiseringskurs. Det er en inspirerende metode hvor logoped og klient opplever endringer i stemmeadferd og uttale i løpet av kort tid. Noe som i seg selv er motiverende for begge parter. Nedenfor følger link til LSVTs hjemmesider. Der kan man få en oversikt over hvor og når sertifiseringskursene arrangeres, samt se hvilke logopeder som er sertifiserte LSVT Loud-terapeuter i de enkelte land.

Mange logopeder har hørt om metoden og ønsker å kopiere enkelte øvelser. Det er imidlertid strenge restriksjoner i forhold til dette. Ingen kan praktisere LSVT Loud-metoden uten sertifisering.

Stemme kraft må ikke gå på bekostning av god stemmekvalitet og omvendt. Det er viktig at logopeden er trent til å høre at den kraftige stemmen også samtidig oppfyller kravene til en kvalitetsmessig god stemmeproduksjon.

For mer informasjon om kurs, sertifiserte logopeder, forskningsartikler og salg av programvare, se linken: www.lsvtglobal.com.

Å avbryte eller fullføre? Et spørsmål om kontekst

Mange hevder at når man snakker med personer som stammer, skal man ikke avbryte eller fullføre samtalepartnerens ytringer. Dette er et godt råd som ofte bør følges. Men grensen mellom uheldige avbrytelser og naturlige fullføringer kan være noe flytende.

I vår studie av samtaler med personer som stammer, har vi sett spesielt på ytringer der en samtaledeltaker begynner å snakke før den andre deltakeren er helt ferdig. Er alle slike tilfeller av fullføringer negative, eller kan det også dreie seg om positive samtalebidrag som er lagd i felleskap av deltakerne?

INNLEDNING

Et svært vanlig råd til foreldre, lærere, venner og andre som skal snakke med en person som stammer, er det følgende: «Unngå å avslutte ord og setninger for den som stammer. Prøv å ikke avbryt når hun/han snakker.» Dette er uten tvil i mange sammenhenger et svært godt råd. Men er rådet like godt i alle sammenhenger? Hva innebærer det å delta i en samtale? Hva innebærer turtaking, og hva betyr det å avbryte noen? I denne artikkelen skal vi se nærmere på turtaking i samtaler der en eller flere av deltakerne stammer. Spesielt vil vi fokusere på eksempler fra samtalene der en av deltakerne begynner å snakke før den andre deltakeren er helt ferdig. Er alle slike tilfeller avbrytelser i negativ forstand, eller kan det også dreie seg om turer eller samtalebidrag som er konstruert i fellesskap av deltakerne?

Denne artikkelen kan leses som en oppfølger til en tidligere artikkel (Lind, Mørk & Sønsterud 2007) der vi fokuserte på hvordan personer som stammer, håndterer turtakingskravene om progresjon og relevant innhold. Spesielt så vi på hvordan involvering i turkonstruksjon kommer til uttrykk ved hjelp av ikke-verbale signaler (som blikkatferd og nikking). Vi var også så vidt inne på at svært få av turene i det materialet vi undersøkte (tre samtaler mellom en logopedstudent og en ungdom eller ung, voksen person som stammer), eksempli-

fiserte det som kalles samproduserte eller samkonstruerte turer. Og det er altså slike samkonstruerte turer vi vil se nærmere på i den foreliggende artikkelen.

En av grunnene våre til å se nærmere på samtaler der en eller flere av deltakerne stammer, er at stamming er en taleflytvanske som ofte påvirker både muligheten for kommunikasjon og måten å kommunisere på. Flere studier viser at det å stamme kan føre til begrensninger og opplevelse av mangler i forhold til muligheter, valg, kommunikasjon og livskvalitet. Det at man stammer, kan for noen føre til at de ikke får brukt de menneskelige ressursene de har fullt ut, at de ikke får utfoldet seg slik de ønsker i forhold til for eksempel utdanning, yrkesliv og sosial omgang (Crichton-Smith 2002, Messenger, Onslow, Packman & Menzies 2004, Mulcahy, Hennessey, Beilby & Byrnes 2008, Craig, Blumgart & Tran 2009, Packman & Kuhn 2009). Det å ha eller få anledning til å være en aktiv deltaker i mange typer språklige kommunikasjonskontekster, er en viktig forutsetning for læring og utvikling, både som enkeltindivid og medlem av en sosial gruppe. Den dialogiske samtalen ansikt-til-ansikt er en grunnleggende kommunikasjonsform som finnes i alle kulturer, og det er gjennom denne formen for kommunikasjon vi tilegner oss et morsmål og utvikler både språkferdigheter og identitet.



Photo: Ramona Gupta

Marianne Lind

er språkforsker og arbeider som postdoktor i lingvistik ved Universitetet i Oslo der hun primært forsker på språk og språkbruk hos afasirammede. Hun har også arbeidet med oversettelse og utprøving av kartleggingsmateriell og med utvikling av læremidler om språkvansker.

e-post: marianne.lind@iln.uio.no



Hilda Sønsterud

er logoped og arbeider som seniorrådgiver på team for taleflytvansker ved Bredtvet kompetansesenter.

Hun arbeider i hovedsak med veiledning og klinisk oppfølging i brukersaker relatert til stamming og løpsk tale og holder kurs for logopeder innenfor feltet taleflytvansker. Hun arbeider også med forskning og fagutvikling innenfor dette feltet.

e-post: hilda.sonsterud@statped.no

TURTAKING OG SAMKONSTRUERTE Turer

Turtaking – det å veksle på å ha ordet – er et helt sentralt trekk ved samtaler. Deltakerne i samtalen behøver ikke være jevnbyrdige når det gjelder det å

¹ <http://nbi.no/foreldre-og-barn/ungdom/livsstil/stamming-rad-ungdom-voksne-29794.html>

ha, få eller holde på ordet, men det kan ikke være bare én av deltakerne som kommer med bidrag. Turtaking er med på å definere en muntlig tekst som en samtale, i motsetning til for eksempel et foredrag. Til tross for kulturelle og kontekstuelle variasjoner er det videre slik at det vanligvis er bare én deltaker som har ordet av gangen. En av grunnene til det er antakelig at det er vanskeligere å oppfatte hva noen sier hvis flere snakker i munnen på hverandre. Det er heller ikke så lett å lytte til, oppfatte og fortolke hva en annen deltaker sier når man selv snakker.

Selv om turtakingen vanligvis er organisert slik at en og en person snakker, betyr ikke det at alle samtaler produseres helt ferdig av den enkelte deltakeren. Tvert imot er det slett ikke uvanlig at en tur som påbegynnes av én person, avsluttes av en annen. Dette fenomenet er beskrevet av ulike samtaleforskere. Den som har arbeidet aller mest med dette fenomenet i engelskspråklige kontekster, er Gene Lerner (se for eksempel Lerner 1996, 2002). Karianne Skovholt (1997, 1999) har analysert tilsvarende konstruksjoner (som hun kaller kooperative fullføringer) i et norsk samtalemateriale, og for svensk finnes det en omfattende studie av Gustav Bockgård (2004). I denne artikkelen har vi valgt å bruke betegnelsen *samkonstruerte turer* på dette fenomenet.

Definisjonene og avgrensningene de ulike samtaleforskerne bruker, kan variere noe, men felles for dem er at denne typen turer består av to deler som produseres av to ulike samtaledeltakere, og at det er en form for forbindelse (syntaktisk, semantisk, pragmatisk og/eller prosodisk) mellom de to delene som gjør at den andre delen oppfattes som en slutføring av den første. De aller fleste undersøkelsene av fenomenet peker på at samkonstruksjon av turer nesten alltid innebærer samarbeid og ytterst sjelden konkurranse (Bockgård 2004:72).

I beskrivelsen vår av samkonstruerte turer i det samtalematerialet vi undersøker, bruker vi den klassifiseringen av slike turer som er utviklet av Bockgård (2004). Den er både omfattende og basert på et nokså stort materiale av samtaler i ulike kontekster. Bockgård (2004:92f) skiller mellom tre typer samkonstruerte turer: «luckifyllande svar», «tillägg» og «ifyllnader». Disse betegnelsene viser hvilken rolle den andre delen av konstruksjonen har i forhold til den første. Vi har valgt å kalle de tre typene henholdsvis *plassfyllere*, *tillegg* og *fullføringer*. Eksempler på de ulike typene av samkonstruerte turer finnes i resultatdelen av artikkelen.

En *plassfyller* er en turenhet som opptrer som svar (respons) på en bestemt type spørsmål. Spørsmålet produseres av en av deltakerne (A), og det dreier seg om noe som en av de andre deltakerne (B) har primær kunnskap om (en såkalt «B-hendelse» (Labov & Fanshel 1977)). Spørsmålet er formulert på en slik måte at en plass er holdt åpen i konstruksjonen, og det er da Bs oppgave å fylle plassen med den relevante informasjonen. Spørsmålet fra A er med andre ord en ufullstendig tur, så vel syntaktisk, semantisk, pragmatisk som prosodisk. Siden As bidrag ikke er fullstendig, og det dreier seg om noe som B har primært kunnskap om, bærer As bidrag med seg en sterk forventning om en bestemt type bidrag fra B – en plassfyller. Denne sterke forventningen og selve måten As bidrag er formulert på, gjør at plassfylleren (Bs bidrag) må karakteriseres som obligatorisk i konteksten. Det ufullstendige bidraget fra A og plassfylleren fra B utgjør til sammen en samkonstruert tur.

I en samkonstruert tur behøver imidlertid ikke bidraget fra B være obligatorisk i konteksten. Enhver tur har nemlig ulike mulige avslutningspunkter. Det er derfor ofte også mulig å komme med et *tillegg* til en i og for seg komplett tur. Hvis tillegget kan oppfattes som en

videreføring av den foregående ytringen syntaktisk og semantisk, kan det regnes som en del av en samkonstruert tur. Slike tillegg har ofte form av ikke-obligatoriske adverbialledd som kan hektes på en foregående ytring.

Den tredje, men kanskje mest sentrale, formen for samkonstruerte turer finner vi ved bruken av *fullføringer*. En fullføring er en ytring fra B som følger etter – og fullfører – en syntaktisk og på andre måter ufullstendig ytring fra A. Ofte, men ikke alltid, vil det være tegn i As ytring på en vanske med å fullføre turen, for eksempel i form av nøling, ordleting, manglende flyt osv.

Når vi har analysert samtaler der en eller flere av deltakerne stammer, har vi tatt utgangspunkt i de tre formene for samkonstruerte turer som Bockgård skiller mellom. Vi har først og fremst hatt et utforskende formål med studien vår, der vi har ønsket å finne ut om disse typene samkonstruerte turer finnes i de samtalene vi har gjort opptak av.

MATERIALE OG METODE

Materialet for studien vår er fire videoopptak av samtaler der en eller flere av deltakerne er ungdommer eller unge voksne som stammer. Alle opptakene er gjort på Bredtvet kompetansesenter i forbindelse med at personene som stammer har vært på senteret for kurs eller oppfølging. En av samtalene foregår mellom en person som stammer (John) og en logopedstudent (Helene). John og Helene har kjent hverandre fra barndommen, men da opptaket ble gjort, hadde de ikke truffet hverandre på lang tid. De tre siste samtalene foregår mellom to ungdommer som stammer (Roger og Erik). De var begge 17 år gamle da opptakene ble gjort. Roger og Erik kommer fra ulike steder i Norge, men de hadde møtt hverandre flere ganger på kurs for barn og ungdommer som stammer ved Bredtvet kompetansesenter og kjente hverandre derfor litt. Alle navnene er fiktive, og alle delta-

kerne har samtykket i at det ble gjort opptak, og i at resultater fra analysene kunne presenteres muntlig og skriftlig.

Johns stamming var først og fremst karakterisert av gjentakelser, men også noen alvorlige blokkeringer. Rogers stamming var karakterisert av alvorlige blokkeringer, forlengelser av lyder og lite hensiktsmessig bruk av pust. I tillegg hadde han en god del ansiktsgester. Eriks stamming var preget av gjentakelser, forlengelser og blokkeringer, og han hadde også en del bruk av gester. Alle tre hadde stammet siden de var barn, de hadde eller hadde hatt behandling/undervisning hos logoped, og de hadde også alle tidligere deltatt på kurs ved Bredtvet kompetansesenter.

Deltakerne i samtalene fikk vite at de skulle snakke sammen i 10-20 minutter uten at noen fagperson fra kompetansesenteret eller noen andre var til stede. John og Helene fikk beskjed om at de kunne snakke om hva de ville, mens Roger og Erik fikk noen temaer de skulle snakke om, for eksempel «Hva ville dere gjort hvis dere vant mye penger i lotto?» eller «Hvordan tenker dere at livene deres er om ti år?».

Etter opptak ble samtalene grovtranskribert. Det vil si at alle ytringer ble skrevet ned, men vi la ikke vekt på å transkribere taleflytbrudd, pauser, overlappende tale og så videre på noen nøyaktig måte. Det var uansett nyttig for oss å ha transkripsjonene tilgjengelig i tillegg til videoopptakene. Transkripsjonene gjorde det blant annet lettere for oss å få oversikt over materialet og finne fram til sekvenser vi ønsket å se nærmere på i analysen.

For å finne fram til og analysere alle de aktuelle sekvensene i opptakene, brukte vi både transkripsjonene og opptakene, og i forbindelse med selve analysen transkriberte vi de aktuelle sekvensene mye mer detaljert enn resten av materialet (se eksempler i resultatdelen

nedenfor). Denne mer nøyaktige transkripsjons- og analyseprosessen krevde at vi så gjennom de aktuelle sekvensene i videomaterialet mange ganger. Dette arbeidet gjorde vi i fellesskap. Tolkningssmessige uenigheter ble da drøftet, og vi kom i fellesskap fram til en analyse. I denne prosessen opplevde vi det som særdeles fruktbart at vi hadde ulike fagbakgrunner (språkvitenskap og logopedi) som utfylte hverandre.

Metodisk er analysen vår basert på samtaleanalyse (Conversation Analysis). Det er en analysemetode som ble utviklet på 1960-tallet av amerikanske sosiologer som ikke primært var opptatt av språk, men av interaksjon i kontekster der språk spiller en sentral rolle. I årenes løp er samtaleanalysen blitt stadig mer språklig orientert og også videreutviklet i form av såkalt interaksjonell lingvistik (fra begynnelsen av 2000-tallet) (Lindström 2008). Som metode legger samtaleanalysen vekt på stringente, kvalitative beskrivelser og analyser av hvordan deltakerne selv skaper orden og mening i sosiale samhandlingssituasjoner. Analysen skal være forankret i *hva* som faktisk sies og gjøres i samtalen, *hvordan* det uttrykkes, *når* det uttrykkes (i forhold til det som allerede er sagt), og *hva slags reaksjon* bidraget påviselig vekker hos mottaker. Analysen må være forankret i data (lyd-/videoopptak av faktisk forekommende samtaler), og metoden er inkluderende i den forstand at ingen typer atferd regnes som irrelevante i kommunikasjonen. Blikk, pauser, nølelyder og så videre inkluderes i analysen og regnes som viktige signaler når de påviselig er det for deltakerne i samtalen.

RESULTATER

Her presenterer vi transkriberte utdrag fra de samtalene vi har undersøkt. En oversikt over transkripsjonssymbolene og hva de betyr, finnes til slutt i artikkelen. Utdragene nedenfor viser ulike typer samkonstruerte turer. En mer utfyllende diskusjon av funnene og konsekvenser

av analysene kommer vi tilbake til mot slutten av artikkelen.

Plassfyllere

Vi finner plassfyllere i alle samtalene i materialet vårt. (1) er et eksempel på bruken av en plassfyller.

- (1) John og Helene snakker om hvor gamle de er
 1 J: *og= du er?*
 (aktiv blikk-kontakt med Helene)
 2 H: *...jeg er tjueåtte.*

I eksempel (1) stiller John et spørsmål til Helene om noe hun har primær kunnskap om (en B-hendelse), og dette spørsmålet er formulert som en ufullstendig setning der et obligatorisk ledd (predikativet) er utelatt. Johns ytring er med andre ord syntaktisk ufullstendig samtidig som den produseres med spørrende intonasjon og ledsages av aktiv blikk-kontakt mellom taleren (John) og mottakeren (Helene). Helene responderer på Johns spørsmål med en ytring som delvis repeterer innholdet i Johns ytring (*du er → jeg er*), men som også inneholder den nødvendige informasjonen for å fylle ut den tomme plassen i Johns ytring (nomenfrasen *tjueåtte*).

Tillegg

Tillegg finner vi også i alle samtalene i materialet vårt. Eksempelene i (2) og (3) illustrerer bruken av tillegg.

- (2) John og Helene diskuterer musikk og ulike rockeband
 1 H: *men de hadde i hvert fall noen biter,*
 2 ... (2) (Helene snur seg for å sette vekk et vannglass)
 3 J: *... <LAVT på nittitallet eller noe sånt. LAVT>*

I eksempel (2) produserer John en adverbialfrase (*på nittitallet eller noe sånt*) som kan oppfattes som et tillegg til Helenes ytring (*men de hadde i hvert fall noen biter*). Helenes ytring er syntaktisk (og semantisk/pragmatisk) fullstendig, men den er ikke produsert med en

definitivt avsluttende intonasjonskontur. Det er derfor tenkelig at John venter på at Helene selv skal si noe mer, men da hun ikke gjør det (jf. pausa på 2 sekunder der hun snur seg for å sette vekk et vannglass), bruker John talerommet til selv å produsere et tillegg med avsluttende intonasjonskontur som dermed fungerer som en avslutning av den turen Helene begynte på i linje 1.

- (3) Roger og Erik snakker om hvordan de forestiller seg at livene deres er om ti år
- 1 E: *jeg kjem til å bo i ei campingvogn i hvert fall.*
- 2 R: [*@=*]
- 3 E: [*@= <@ nei da @> @=*]
- 4 *nei j=eg kommer vel sikkert til å ... (2.5) bo= et stelle som= ... det ikke er for mye bråk og sånn,*
- 5 *... (2) og så har jeg vel sikkert ... (1.5) samma som som deg snart gi- gift og har en ... et hav med unger.*
- 6 R: *... og har et og har en X hus og sytten modell bil.*

I eksempel (3) er det Erik som fører ordet i begynnelsen av utdraget og snakker om hvor han kommer til å bo, og at han kommer til å være gift og ha unger. Eriks tur er potensielt avsluttet i linje 5 (jf. at han har en avsluttende intonasjonskontur). Men så kommer Roger med et tillegg i linje 6 i form av en ytring som viderefører Eriks tur både syntaktisk og semantisk/pragmatisk. Dette eksemplet viser hvordan turer kan ha flere potensielle avslutningspunkter. I dette tilfellet er det mulig å se for seg at den turen Erik starter i linje 4, avsluttes i linje 4, 5 eller 6. I praksis vil det selvfølgelig være kun ett avslutningspunkt som faktisk realiseres, og her er det altså i linje 6 der Roger kommer med et tillegg til Eriks tur. På den måten blir turen i dette tilfellet samkonstruert.

Fullføringer

Fullføringer er antakelig den formen for samkonstruksjon som ligger tettest opp mot en avbrytelse. La oss se på

noen eksempler fra materialet vårt på fullføringer. I (4) snakker Roger og Erik om at det er kostbart å ta førerkort.

- (4) Roger og Erik snakker om å ta førerkort
- 1 E: *ja å ta l=appen bele g-g-greia med kjøretimer og alt så koster det vel sånn cirka, (Erik ser opp mot taket gjennom hele turen)*
- 2 R: *tjue tusen.*
- 3 E: *ja.*

I dette utdraget (4) er det noen tegn på at Erik er litt usikker på hva han skal si (jf. bruken av det anslagsvis *vel sånn cirka*). Dette er kombinert med at han ikke har øyekontakt med Roger mens han snakker. I stedet for å vente på at Erik skal fullføre turen sin, tar Roger ordet i linje 2 og produserer en nomenfrase (*tjue tusen*) som både syntaktisk, semantisk og prosodisk fullfører den turen Erik har begynt på. Med en minimal tilbakemelding (*ja*) i linje 3 gir Erik et signal om at han aksepterer Rogers fullføring, og turen er i praksis – og på en uproblematisk måte – konstruert i felleskap mellom de to guttene.

Også i samtalen mellom John og Helene finner vi fullføringer, som i eksempel (5).

- (5) John og Helene snakker om interesser og hobbyer
- 1 J: *du du s- samler ikke på .. [på=]*
- 2 H: [*frimerker*] eller noe sånt?
- 3 J: *frimerker .. eller gamle <X porselens-soldater X> eller noe sånt.*

Også i dette eksemplet (5) er det noen tegn på at taleren (John) er litt usikker på hva han skal si (jf. gjentakelsen av *på* som også uttales med forlengelse av vokalen). Helene kommer da inn og fullfører Johns ytring med en nomenfrase (*frimerker eller noe sånt*) som er syntaktisk, semantisk og prosodisk knyttet til det John har sagt. Igjen ser vi hvordan den taleren som har initiert ytringen (John) i neste tur (linje 3) signaliserer at Helenes ytring var en akseptabel fullføring av hans egen, ufullførte, ytring.

Det er også eksempler i materialet på at fullføringen produseres av begge deltakerne samtidig, noe som i enda sterkere grad understreker det fellesprosjektet som den samkonstruerte turen er.

Sekvensen i (6) er et eksempel på dette. Her snakker John og Helene om felles musikkinteresser.

- (6) John og Helene snakker om musikk
- 1 H: *og så liker jeg= svensk eh= sånn glam-rock eh=*
- 2 J: *... ja sånn som=*
- 3 H: [*The Arc*]
- 4 J: [*The Arc*] *ja*
- 5 H: [*@=*]
- 6 J: [*@=*]

I linje 1 (eksempel (6)) er det mye som tyder på at Helene leter etter ord (jf. nølelyder, lydforlengelser, gjentakelse av *sånn*), og i linje 3 og 4 ser vi at begge samtaledeltakerne kommer på det riktige uttrykket og produserer det i kor. Den turen Helene starter i linje 1, fullføres dermed både av henne selv og av John, noe som resulterer i en samkonstruert tur. At samtaledeltakerne her ser samkonstruksjonen som helt uproblematisk kommer også til uttrykk i den felles latteren i linje 5 og 6.

Eksempelene i (1) – (6) viser at samkonstruerte turer av ulike typer – plassfyllere, tillegg og fullføringer – absolutt finnes i samtaler der en eller flere av deltakerne stammer. Ikke i noen av de eksemplene vi har sett på (og heller ikke i andre tilsvarende eksempler i materialet vårt), er det noe som tyder på at samtaledeltakerne på noen måte oppfatter det som problematisk at de er to om å produsere én tur. Det er altså ikke noe som tyder på at den samtaledeltakeren som produserer den første delen av turen opplever at han eller hun blir avbrutt – snarere ser vi tegn på at deltakerne oppfatter samkonstruksjonen som noe positivt (jf. bekreftende ytringer og felles latter i flere av eksemplene).

HVORFOR FINNER VI KKE SAMKONSTRUERTE TURER I ALLE SAMTALER?

I alle de fire samtalerne vi har analysert i denne studien, finner vi samkonstruerte turer av ulike typer: plassfyllere, tillegg og fullføringer. I flere andre samtaler vi har opptak av der en av deltakerne er en person som stammer, finner vi imidlertid langt færre – og av og til ingen – eksempler på samkonstruerte turer.² I disse andre samtalerne er deltakerne ungdommer/unge voksne som stammer og logopedstudenter (som ikke stammer).

Det kan være flere grunner til at samkonstruerte turer ikke finnes i alle samtaler. Individuelle forskjeller i samtalestil kan være én grunn, men en vel så viktig grunn kan være relasjonen mellom samtaledeltakerne og ikke minst graden av nærhet og fellesskap mellom dem. I de samtalerne vi har analysert i denne studien, er det et fellestrekk at deltakerne i noen grad kjenner hverandre og kommuniserer med hverandre med et likeverdig utgangspunkt, som venner/bekjente. I de andre samtalerne vi har opptak av, er det et fellestrekk at deltakerne ikke kjenner hverandre fra før, og de møtes i en kontekst der den ene deltakeren er hjelpsøkende (personen som stammer), mens den andre i større grad har en profesjonell rolle (logopedstudenten). I disse andre samtalerne er det altså i større grad en asymmetri mellom deltakerne, og den institusjonelle sammenhengen de møtes i, åpner for en type samtale der forventningene til deltakerne om hva slags bidrag de skal komme med, er andre enn de forventningene vi finner i mindre institusjonelt pregede samtaler (f.eks. samtaler mellom venner/bekjente) (Linell 1998). Tilstedeværelse kontra mangel på samkonstruerte turer kan med andre ord knyttes til hva slags type samtale - og hva slags type samtalekontekst - det dreier seg om.

En annen måte å redegjøre for denne variasjonen mellom samtaler på, er å se på begrepet interaksjonell ideologi, altså

en felles oppfatning av hvordan man opptrer, hva man sier og ikke sier, gjør og ikke gjør i bestemte sosiale situasjoner, for eksempel i bestemte typer samtaler (van Dijk 1997:25f). Den typen råd som ofte gis til foreldre, lærere og andre som kommuniserer med personer som stammer (se innledningen ovenfor), kan ses som et uttrykk for en bestemt interaksjonell ideologi. Vi kan anta at denne ideologien også er en (implisitt) del av bakgrunnskunnskapen hos logopedstudenter, noe som vil kunne føre til færre samkonstruerte turer i samtaler med en person som stammer.

I tillegg til disse eksterne faktorene vi nå har nevnt, kan det også tenkes at samtaleinterne faktorer (for eksempel graden av blikk-kontakt) kan bidra til at samkonstruerte turer blir realisert eller ikke i en gitt samtale (se Lind, Mørk & Sønsterud (2007) for et eksempel på dette).

KONSEKVENSER FOR FAGUTVIKLING OG KLINISK PRAKSIS

Flere empiriske studier behøves for å utforske ytre og indre faktorer i relasjon til turtaking i samtaler med personer som stammer. Ytterligere forskning innenfor dette området bør baseres på data fra et større utvalg og fra flere varierte kontekster. Primært burde data fra kommunikasjonssituasjoner i hverdagen prioriteres. Det kan for eksempel foregå ved at personen som stammer gjør opptak av samtaler med familie og venner i ulike samspillssituasjoner. En annen interessant vinkling ville være å gjennomføre intervjuer med personer som stammer i etterkant, og å la dem selv være med å analysere og drøfte enkelte samtalesekvenser i samarbeid med fagpersonene.

Vår studie har vist at bruksmåtene og funksjonene av samkonstruerte turer er kontekstsensitive. Det understreker behovet for kvalitative og kontekstsensitive tilnærminger til både forskning og behandling innenfor området taleflyt-

vansker. Kvalitative og kontekstsensitive tilnærminger innenfor forskning og logopedisk praksis kan bidra til at man oppdager flere aspekter ved språk- og talevansker som det er vanskelig, eller av og til umulig, å oppdage ved mer avgrensede og kvantitativt orienterte kartleggingsmetoder. Det å utforske språk i interaksjonelle kontekster kan også bidra til at man ser flere muligheter, ferdigheter og positive aspekter i kommunikasjonen hos personer med språk- og talevansker, slik det har blitt gjort i relasjon til afasi (Beeke, Wilkinson og Maxim 2007, Goodwin 1995, Lind 2005). Kvalitative forskningsmetoder, for eksempel samtaleanalyse, kan bli et direkte og praktisk redskap i behandlingen, på tilsvarende måte som innenfor afasifeltet (for eksempel Lock, Wilkinson og Bryan 2001).

Et mål med denne studien har vært å fokusere på behovet for kontekstsensitive og kvalitative tilnærminger i utforskning og beskrivelse av taleflytvansker. Dette behovet har blitt poengtert av flere (Tetnowski & Damico 2004, Hayhow & Stewart 2006), men det trengs utvilsomt mer forskning her, basert på data fra ulike språklige og kulturelle kontekster.

For den kliniske, individuelle oppfølgingen må råd og øvelser være tilpasset hvert enkelt individ i hans eller hennes hverdagskontekster (Huber, Packman, Quine, Onslow & Simpson 2004, Manning 2007). Noen personer som stammer kan være mer følsomme enn andre når det gjelder hvordan de oppfatter samtalepartnerens responser. Noen kan ha vært utsatt for flere negative opplevelser knyttet til avbrytelser og fullføringer, og på bakgrunn av slike erfaringer ha utviklet en ekstra sårbarhet for lytterens responser. Enkelte kan stå i fare for å definere selv positive fullføringer som ubehagelige avbrytelser. Kanskje kan logopeder i større grad snakke med elevene/klientene sine om at samkonstruerte turer er vanlige i

² Til sammen har vi opptak av 14 samtaler med en total varighet på ca 4,5 timer.

mange samtaler og inngår som et viktig element i relasjonell lytting. Vi kan snakke om at avbrytelser og fullføringer (samkonstruksjon) er ulike fenomener, som har ulike funksjoner. En fullføring kan ofte være et positivt samtalebidrag. Samtidig er det viktig å få fram at vi i alle samtaler må være våkne for de signalene samtalepartneren gir om å få lov til å fullføre sin egen tur.

TRANSKRIPSJONSSYMBOLER

Transkripsjonen er basert på Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming & Paolino (1993) med visse modifikasjoner.

Avbrutt ord	-	Stemmevolum	<LAVT LAVT>
Ikke-avsluttet intonasjonskontur	,	Latter	@
Avsluttet intonasjonskontur	.	Forlenget latter	@=
Spørrende intonasjonskontur	?	Leende talekvalitet	<@ ... @>
Overlappende ytringer	[...]	Blokking	blokking
Forlenget lyd	=	Uforståelig ord/stavelse	X
Kort pause, inntil ca 1 sek.	..	Usikker tolkning	<X ... X>
Lang pause, målt i sek.	... (N)		

Referanser:

- Beeke, S., Wilkinson, R. & Maxim, J. (2007). Individual variation in agrammatism: a single case study of the influence of interaction. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42, 629-647.
- Bockgård, G. (2004). Syntax som social resurs. En studie av samkonstruksjonskvensers form och funktion i svenska samtal. Uppsala universitet: Institutionen för nordiska språk.
- Craig, A., Blumgart, E. & Tran, Y. (2009). The impact of stuttering on the quality of life in adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 34, 61-71.
- Crichton-Smith, I. (2002). Communicating in the real world: accounts from people who stammer. *Journal of Fluency Disorders*, 27, 333-352.
- van Dijk, T.A. (1997). Discourse as interaction in society. T.A. van Dijk (red.), *Discourse as social interaction. Discourse studies: A multidisciplinary introduction*. Volume 2 (1-37). London: SAGE Publications Ltd.
- Du Bois, J.W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S. & Paolino, D. (1993). Outline of discourse transcription. J.A. Edwards & M.D. Lampert (red.), *Talking data. Transcription and coding in discourse research* (45-87). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goodwin, C. (1995). Co-constructing meaning in conversations with an aphasic man. *Research on Language and Social Interaction*, 28, 233-260.
- Hayhow, R. & Stewart, T. (2006). Introduction to qualitative research and its application to stuttering. *International Journal of Communication Disorders*, 41, 475-493.
- Huber, A., Packman, A., Quine, S., Onslow, M. & Simpson, J. (2004). Improving our clinical interventions for stuttering: Can evidence from qualitative research contribute? *Advances in Speech-Language Pathology*, 6, 174-181.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation*. Orlando, Florida: Academic Press.
- Lerner, G.H. (1996). On the «semi-permeable» character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker. E. Ochs, E.A. Schegloff & S.A. Thompson (red.), *Interaction and grammar* (238-276). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, G.H. (2002). Turn-sharing. The choral co-production of talk-in-interaction. C.E. Ford, B. Fox & S.A. Thompson (red.), *The language of turn and sequence* (225-256). Oxford: Oxford University Press.
- Lind, M. (2005). Conversation – more than words. A Norwegian case study of the establishment of a contribution in aphasic interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 213-239.
- Lind, M., Mørk, M. & Sonsterud, H. (2007). Blikk og samhandling i kommunikasjon med personer som stammer. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 53(4), 12-17.
- Lindström, J. (2008). Tur och ordning. Introduction till svensk samtalsgrammatik. Norstedts akademiska förlag.
- Linell, P. (1998). Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lock, S., Wilkinson, R. & Bryan, K. (2001). SPPARC (Supporting Partners of People with Aphasia in Relationships and Conversation): A resource pack. Bicester: Speechmark Press.
- Manning, W.H. (2007). *Clinical decision making in fluency disorders*. (2. utg.). Vancouver: Singular Thomson Learning.
- Messenger, M., Onslow, M., Packman, A. & Menzies, R.G. (2004). Social anxiety in stuttering: Measuring negative social expectancies. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 201-212.
- Mulcahy, K., Hennessey, N., Beilby, J. & Byrnes, M. (2008). Social anxiety and the severity and typography of stuttering in adolescents. *Journal of Fluency Disorders*, 33, 306-319.
- Packman, A. & Kuhn, L. (2009). Looking at stuttering through the lens of complexity. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 77-82.
- Skovholt, K. (1997). Kooperative fullføringer i samtale. En analyse av kooperative fullførings kommunikative funksjoner. Upublisert hovedfagsoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap, Universitetet i Oslo.
- Skovholt, K. (1999). Kooperative fullføringer i samtale. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 17, 59-78.
- Tetnowski, J.A. & Damico, J.S. (2004). Getting out of Procrustes' bed: The needs and benefits of qualitative research in stuttering. *Advances in Speech-Language Pathology*, 6, 153-158.

'Tett på' - Afasirammede

Med denne artikkelen ønsker forfatteren å sette fokus på verdibasert logopedibehandling. Hun synes det ofte er overvekt i fokus på behandlingsmetoder og språkanalyser, mens fokuset på hvordan behandlingen utføres og hvilke betydning dette har for resultatet er undervurdert. I denne artikkelen deler hun erfaringene sine fra sitt virke som logoped, og illustrer effekten av verdibasert behandling med eksempler fra det toårige prosjektet 'Tett på' - Afasirammede som er støttet av Ekstrastiftelsen Helse og Rehabilitering.

VERDIER

I utgave 4/10 av Logopeden hadde Erik Reichmann et innlegg under yrkesetikk med tittelen 'Hva er «godt nok», og er «godt nok» nok? Etter å ha lest dette innlegget fikk jeg lyst til å formidle noen tanker om min behandlingsfilosofi / mine verdier og hvordan jeg har fått mulighet til å hjelpe andre gjennom prosjektet 'Tett på' - Afasirammede.

Etter mange års arbeid med logopedi i Ringerike Voksenopplæring valgte jeg å begynne med min egen logopedpraksis. Det første jeg gjorde var å tenke igjennom hvordan jeg ville jobbe. Jeg ville levere i forhold til mine verdier, og jeg ønsket å ha fokuset på verdier og ikke bare på hva som var logopedisk riktig og «godt nok», for etter min mening er «godt nok» ofte ikke nok for den som trenger behandling. I de fleste profesjoner, så også innen logopedi, er det to dimensjoner på leveransene: Hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Jeg synes vi ofte har overvekt i fokus på behandlingsmetoder og analyser. I mitt innlegg ønsker jeg derfor å fokusere på verdier og hvilke bidrag dette har i behandlingen.

Tett på – er min viktigste verdi. Engasjement og utholdenhet, strebe etter forenkling og fokusere på de viktige detaljene. Trening over tid nytter. **Åpen** er min andre verdi – vi må være nysgjerrige, samarbeide og dele erfaringer med andre, også mellom våre klienter. Vi må være **modige**, nyskapende, identifisere muligheter, og våge det ukjente. Klarer vi dette vil vi og våre klienter oppleve **mestring**. Mestring gir positive ringvirkninger. Ting blir gøy. Drilling og terping er glemt, fordi vi har det trivelig. Klientens motivasjon og engasjement er helt avgjørende for å oppnå utvikling og gode resultater. Dette handler om livskvalitet hvor både vi som logopeder og våre klienter er i 'flytsonen'. Det å skape en verdibasert behandling og samspill mellom klient og logoped kan imidlertid være utfordrende, og det krever en bevisst holdning og innstilling fra oss som logopeder.

'TETT PÅ' - AFASIRAMMEDE

Når jeg begynte som privatpraktiserende var det selvfølgelig viktig å komme i gang med klienter. Det var jo det jeg skulle

leve av, og jeg så umiddelbart at her var det mange oppgaver å ta fatt i, men jeg kjente altså på meg at jeg manglet litt av dimensjonen som gikk på mine verdier. Afasirammede er en brokete gruppe. Utfallende deres er svært varierende. Noen sliter

med fysiske vansker, noen med kognitive vansker, andre med nettverksrelasjoner, noen med depresjon osv. Dette gjør at alle har sin afasi som de takler på forskjellige måter. Kommunenes tilbud til de afasirammede varierer også mye avhengig av hvilke resurser som er tilgjengelig fra logoped, primærlegen, støtteapparat osv. Jeg hadde hørt om Ekstrastiftelsen og at de hadde prosjektmidler som kanskje kunne brukes i et prosjekt hvor jeg kunne få bedre anledning til å være tettere på de afasirammede enn det vanlig behandling ga anledning til. Jeg søkte og fikk støtte til prosjektet som jeg hadde kalt 'Tett på' - Afasirammede. Prosjektet er toårig og tilbyr tilrettelagt oppfølging av afasirammede. Målet var å bedre livskvaliteten til denne gruppen gjennom vanlig logopedisk behandling kombinert med en bevisst verdibasert utøvelse av behandlingen.

FOTO SOM KOMMUNIKASJONSHJELPEMIDDEL

Verdibasert behandling - hvordan gjøres nå det i praksis? Her finnes det ingen fasitsvar og de fleste vil vel faktisk hevde at de har dette innarbeidet i sin behandling. Men det å ha en bevisst holdning til verdier samt å sette av nok tid er vel vår største utfordring. Det første året av prosjektet valgte jeg å gi en mindre gruppe ekstra oppmerksomhet ved å fokusere på foto som kommunikasjonsmiddel. Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet var at en afasiklient og jeg fikk lov til å være med på det landsdekkende kurset 'Blinkskudd' som Ekstrastiftelsen støttet. Vi var i Tromsø to dager i september



Gro Strande

er utdannet logoped fra universitetet i Oslo i 1999. Hun har arbeidet 10 år som logoped i Ringerike Voksenopplæring, og hun har i hovedsak jobbet med afasirammede. I 2010 etablerte hun Glesne Logopedi AS og jobber nå fulltid som privatpraktiserende logoped. Hun brenner for afasirammede og deres pårørendes livssituasjon, og er leder for Ringerike og omegn Afasiforening.

e-post: gro.strande@c2i.net

2009 og to dager i februar 2010. Min klient og jeg likte konseptet og 'kjøpte det'. Jeg snakket med logopedene som holdt kurset og om hva de synes om at jeg tok det ned til lokalmiljøet og ga personer i Buskerud mulighet til å lære det samme. De var positive til ideen, og så på det som at de hadde klart å så et frø til videre foredling. Videreformidling er jo viktig når vi lærer noe nytt og spennende som gir muligheter til bedre kommunikasjon. Det å bruke det en har lært med en gang tror jeg er viktig for at det skal sitte. Jeg mener at foto som kommunikasjonshjelpemiddel er et fantastisk utgangspunkt for å komme nær klienten, og for å gi den afasirammede støtte i kommunikasjon og samtale.

INFORMASJON OM RETTIGHETER

I 2011 har prosjektet fokusert på å gi informasjon om muligheter og rettigheter for å bedre livskvaliteten til de afasirammede og deres pårørende. Målet for denne delen av prosjektet var tredelt; å lette hverdagen til de afasirammede og deres pårørende ved å gi dem informasjon og kunnskap om rettigheter og muligheter. Gi støtteapparatet et ansikt på hvordan det kan være å ha afasi. Sist men ikke minst, vil jeg trekke frem viktigheten av selve prosessen for den afasirammede. Som Henry Ford sa det: 'Å komme sammen er begynnelsen. Å holde sammen er framgang. Å arbeide sammen er suksess'. Dette går rett inn i min behandlingsfilosofi som inkluderer involvering og utfordring for den enkelte.

Det er klare signaler om at storsamfunnet ønsker å tilrettelegge og hjelpe den enkelte tilbake til en best mulig hverdag, men hvordan gjøres det best mulig? Hvordan bli hørt, bli forstått og få respekt for sin nåværende situasjon? 'Den vet best hvor skoen trykker den som har den på', så jeg klarte å ansvarliggjøre mine klienter og deres pårørende og gi dem eierskap til problemstillingen ved å få dem til å engasjere seg. Dette engasjementet ble skapt ved at det ble holdt samlinger med work-shop for både brukerne og deres pårørende hvor fokuset var 'praktiske problemstillinger i forbindelse med støtteordninger som eksisterer'. Resultatet av dette ble bearbeidet ned til 15 spørsmål som ble oversendt til ansatte i NAV, Hjelpemiddelsentralen og Bestillerenheten i Ringerike kommune med forventninger om klare, konkrete svar på et åpent dialogmøte som skulle avholdes på Ringerike Sykehus.

'Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpeskunst' (Kierkegaard). Jeg våger å påstå at ikke alle de offentlige ansatte som skal bistå de afasirammede vet hva afasi er og hvilke utfordringer det kan gi den enkelte. Av den grunn ville vi gi systemet (de offentlige instanser lokalt) et ansikt på hvor utfordrende det kan være å 'bare' ta en telefon, skrive en søknad, eller fortelle om et problem, dersom en har vansker med tale, forståelse, skrift og/eller lesing.

DIALOGMØTE

Basert på samlingene og spørsmålene ble det i februar i år avholdt et åpent dialogmøte på Ringerike sykehus med om lag 50 deltagere hvor Ringerike kommune besvarte våre spørsmål. Dialogmøtet skapte lokalt engasjement og folkeliggjorde problemstillingene som de afasirammede står ovenfor.

Kasus «Oscar»

Avslutningen på dialogmøtet med kommunen illustrerte med all tydelighet at det er vanskelig for vår profesjon å si hva som er 'godt nok'. Etter avtale med en klient (anonymisert «Oscar») og hans familie ble hans sak trukket fram som et eksempel på slutten av dialogmøtet. Vedkommende var tidligere politiker. Han ble for få år siden hardt rammet av hjerneslag. Han kan hverken prate, lese eller skrive. Han har fått tett oppfølging, og han er nå med i gruppa som får hjelp via støtten som er mottatt til prosjektet *'Tett på' - Afasirammede*. Han har fått trua på livet og han ville gjerne tilbake til arbeidslivet i en eller annen form. Men det er vanskelig å bli integrert i samfunnet igjen når en ikke kan kommunisere på vanlig måte. Man er avhengig av hjelp for å kunne komme i gang og denne hjelpen kan være vanskelig å få hvis man ikke kjenner systemet og veit hvordan man skal gå frem. Et konkret eksempel på dette er at ingen med afasi tidligere har fått tilbud om tilrettelagt arbeidsplass i vår kommune.

Lokal oppfølging

Det å bli sett, hørt og forstått er utrolig viktig for den som trenger hjelp og det har en svært god virkning på motivasjonen for å ta i mot å få en god effekt av behandlingen. I denne delen av prosjektet fikk brukerne vist seg frem for systemet, og systemet har informert, gjort rede for, og svart på spørsmål fra brukerne og deres pårørende. De ble med andre ord sett, hørt og forstått og det bidrar til å gi målgruppen en trygghet i hverdagen. Prosjektet *'Tett på' - Afasirammede* fikk mye lokal presseoppmærksomhet, og de fulgte også opp vårt kasus som etter hvert utviklet seg til en solskinnshistorie.

GODT NOK

Veien for meg som logoped i denne andre delen av prosjektet har vært lærerik. Jeg ser at det kan være vanskelig å komme frem med sitt budskap, om man har afasi eller ei. Systemet syns jeg i liten grad ser mennesket oppi dette. Men (dessverre) det hjelper å snakke høyt. Det å markedsføre budskapet, få med seg presse, personer som har makt (politikere), gjør at ting blir mer synlig og dermed blir den enkelte saksbehandler mer ansvarliggjort. Kasus Oscar, som ble presentert i dialogmøtet har i skrivende stund fått målet sitt oppfylt. Lokalt NAV-kontor ble oppmerksom på denne klienten og svingte seg rundt. De ville hjelpe Oscar, og de tilbød han en varig tilrettelagt arbeidsplass. Hurra! Oscar stråler, og er helt klar for oppgaven.

For å sette i gang en sak med det offentlige er det viktig at en har pågangsmot, og god stayerevne. Begge deler trengs! Noen prøver ikke, noen kommer aldri til målet, men noen er klare på sine rettigheter og kjemper for det, - og lykkes. For meg som logoped er det viktig å stimulere de afasirammede til å tørre og å våge – gi dem holdninger som styrker deres muligheter i dagliglivet. Det handler om livskvalitet for den enkelte, og det krever respekt.

I min hverdag kan det være fristende å si at det jeg har gjort er godt nok fordi jeg har gjort det som forventes i forhold til teoretisk kunnskap og ansvar innen mitt fag. Vi skal slippe til andre profesjoner og andre deler av støtteapparatet. Men veien fremover for den enkelte klient kan være kronglete og jeg ønsker meg en bredere diskusjon i vår profesjon om verdibasert behandling. Med dette mener jeg at den enkelte logoped bør tenke igjennom sin behandlingsform, opptre med glød, og ha et bevist forhold til engasjement. Det er også greit å ta mer tak i systemet rundt den enkelte bruker og deres pårørende for å sikre en best mulig behandling og livskvalitet for klienten. Jeg veit at min erfaring fra prosjektet *'Tett på' - Afasirammede* ikke representerer et signifikant bidrag i et forskningsperspektiv. Men en åpen dialog rundt hvordan vi skal opptre og formidle oss hadde vært interessant. Det vil alltid være en balanse. Ofte er det ikke 'godt nok' for den det virkelig gjelder. Men hvor langt kan en strekke strikken til logopeden?

EN «FORMEL» FOR LOGOPEDISK KVALITET

For å levere en verdibasert behandling må man bevare gløden i arbeidet. Når vi merker at det er noe vi gløder for, tåler vi stress, rutine og motgang på en god måte uten at det går ut over kvaliteten av det vi leverer. Her vil jeg introdusere en formel som kan visualisere hva det vil si å holde ved like gløden i det vi gjør. Formellen er vinklet mot den logopediske hverdag, men jeg vil hevde at den er allmenngyldig. Den er inspirert av siste kapittel i Arne Næss sin bok *«Livsfilosofi – et personlig bidrag om følelser og fornuf»* (2005).

$$L = \frac{G^2}{R + S}$$

L står for logopedisk kvalitet i arbeidet

G står for glød

R står for rutine

S står for stress

Hvis intensitetsgraden for G, R og S kan variere fra 1 til 10, garanterer maksimal glød en høy grad av trivsel og god kvalitet på arbeidet på tross av mye stress og rutine. La oss si at vi setter inn tallet 10 for glød og det samme tallet for rutinepreget arbeid og stress. Om du har like mye glød som stress, er gløden likevel alltid det mest utslagsgivende for kvaliteten på arbeidet: Vi får 100 i telleren, bare 20 i nevneren og en faktor 5 for kvalitet på arbeidet. Om stress og rutinemessig arbeid øker dramatisk, la oss si med en intensitet på 10 hver, og gløden økes med en intensitet på bare 5, vil kvaliteten på arbeidet likevel øke med hele 12 prosent. Hvis derimot gløden er elendig, må kvaliteten bli elendig *uansett* hvor små ekstra belastninger vi får som følge av stress og rutine arbeid. Er gløden stor, vet vi altså at vi kan tåle store påkjenninger samtidig som vi kan levere godt. Derfor er det så viktig å fokusere nettopp på gløden og for meg er en verdibasert behandling den viktigste faktoren som gir glød i arbeidet. Det er ikke bare i profesjonsvirksomhet at gløden er viktigst, men i vennskap, ekteskap og all skapende virksomhet også.

OPPSUMMERING

Jeg håper at mitt innlegg inspirer mine kollegaer til å ha et enda mer bevisst flerdimensjonalt syn på behandlingen. Oppnådde mål går hånd i hånd med måten vi når målene. Mitt motto og ønske – vær tett på dine klienter, vær åpen og modig under planlegging av behandling. Husk at mestring for den enkelte klient og logoped gir økt livsverdi for oss alle – **opp-rettthold gløden**. Med dette mottoet vil 'godt nok' være **nok** i vår behandling.

Begynnerlesing og -skrivning

Valg av bokstavtyper

Å starte både med store og små bokstaver, samtidig som en lar elevene velge skrifttype, ofte løkkeskrift, må være et brudd på en del elementære pedagogiske prinsipper. Likevel finnes det mange ABC-verk i dag som starter ut på denne måten, og mange begynnerlesere får problemer.

Det er dessverre knyttet mye følelser til problemstillinger som har med skrifttyper å gjøre. Det kan for eksempel dreie seg om utfordringer som har å gjøre med valg av store eller små bokstaver, for eller mot løkkeskrift. Innen dette feltet er det tydeligvis fritt fram for mange og ofte sterke meninger. Jeg har møtt lærere hvor kollegiet har vært splittet på grunn av uenighet med hensyn til skrift, skrifttyper og bokstavvalg i begynnerlesingen.

Jeg tror denne debatten rundt skrift skyldes flere forhold. En av grunnene kan være at det dessverre finnes lite handfast nyere forskning på dette området. Det er nå en gang slik at dess mindre konkrete holdepunkter en har i en sak, dess mer rom er det for synsing. Dersom det er mange nok som synser, kan dette lett føre til forvirring og sterke reaksjoner.

Denne debatten synes i mange tilfeller dessverre å overskygge problemstillinger knyttet til metodevalg og praktisk-pedagogiske føringer. Det viktigste i denne forbindelse er tross alt å avklare hvor en står med hensyn til begynnerlesingens teoretiske og praktisk-metodiske fundament. Det er imidlertid slike overveielser som vil være avgjørende når det gjelder kvaliteten på opplæringen.

Begynnerlesefasen

Jeg vil i denne artikkelen forsøke å se skrift, skrifttyper og bokstavvalg i et praktisk-pedagogisk/metodisk lys. Bokstav og skriftformingsdiskusjonen hører egentlig hjemme i en slik ramme. En kan si det på en annen måte: I hvilken grad vil valg av skrift/bokstaver virke hemmende eller fremmende i begynnerleseprosessen?

Jeg vil imidlertid i denne korte artikkelen ikke gå inn i begynnerleseprosessen sine ulike irrganger, men konsentrere meg om noen få sentrale punkter.

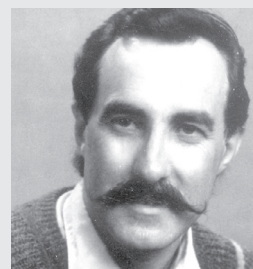
I denne sammenheng vil jeg rette oppmerksomheten mot begynnerlesefasens første viktige steg, det fonologiske/alfabetiske trinnet i lesingens utvikling. Det er ut fra de første stegene i

denne prosessen jeg ønsker å se problemstillinger knyttet til skrift og bokstavproblematikk. Skrift, bokstav og den grafemiske diskusjonen vil imidlertid på høyere og andre nivåer i lesingens utvikling preges av helt andre problemstillinger enn i begynnerlesefasen.

De første steg (delmål/mål) i begynnerlesingen på det fonologiske/alfabetiske nivå vil bestå av minst fire viktige forhold:

- 1) Bokstav-/lydinnlæringen
- 2) Verbalt korttidsminne
- 3) Syntesen (sammenlesing av ord)
- 4) Forståelse av det leste

Begynnerlesingens forløp er viktig og for mange elever en særdeles kritisk fase. I hvilken utstrekning en lykkes/mislykkes her, vil kunne få avgjørende betydning for den senere karriere i forhold til lesing og skriftspråkinnlæringen i sin alminnelighet. Det er derfor særdeles viktig å ta alle gode krefter i bruk for å få til en så vellykket prosess som mulig. En effektiv lesing forutsetter blant annet en automatisert bokstavkunnskap. Vi har en stor svensk undersøkelse (Waxsjöundersøkelsen 1992) som viste at hele 80 % av elevene i 3. klasse med lese- og skrivevansker hadde en sviktende bokstavkunnskap. En vellykket begynnerlesing fordrer både en fonologisk og morfologisk kompetanse i tillegg til at eleven må ha et godt verbalt korttidsminne og et godt ordforråd. Et viktig delmål blir her å kunne lese sammen bokstavlyder til ord som eleven vil kunne forstå betydningen av. Det må være et sentralt mål å ta skrivearbeidet i bruk i dette innlæringsarbeidet. Dette bare for å understreke noen sentrale momenter i begynnerleseprosessen.



Forfatteren **Odd Haugstad** er logoped og cand.pead.spec. med hovedfag innen dette området. Han har skrevet bøker og fagartikler som omhandler emnet. Han er forfatter av boken «Forberedende trening og begynnerlesing». Han har også skrevet mange andre bøker, bl.a. «Hverdagspsykologi», ABC-verket «ABC-en» og Leseverk for 1.-7. trinn. Han har undervist på ulike trinn i skoleverket bl.a. i lærerhøgskolen, vært skoleleder og leder i PPT.

Skriving – et multisensorisk virkemiddel

En multisensorisk tilnærmingssmåte i innlæringsarbeidet blir å betrakte som nøkkelen til en vellykket innlæring. En multisensorisk tilnærmingssmåte vil si at en i innlæringsarbeidet tar utgangspunkt i elevens totale sanseapparat. Det vil si at leseinnlæringen må forankres i de visuelle, auditive, kinestetiske og taktile sansekanaler. En bør også trekke inn elevens artikulasjon i denne prosessen.

Imidlertid er det interessant å vise til Hulmes forskning hvor han fremholder den nære forbindelsen det er mellom motorikk og visuelt minne (Hulme 1987). Han har påvist at sporing av former øker det visuelle minnet for disse formene. Disse minneforsterkningene lagres i tillegg i et motorisk minnesystem.

De praktisk-pedagogiske konsekvensene blir at «sporingssoppgaver» og skriving blir viktige virkemidler i innlæringsarbeidet, for å forsterke både bokstav- og ordinnlæringen i vårt minnesystem. Dette gjelder nok også lese- og skriveprosessen på høyere nivåer. Vi kan vel alle minnes at vi av og til må skrive et ord for å «huske» hvordan det skrives – ordet er lagret i et motorisk minnesystem («det sitter ikke i hodet, det sitter i handa»).

En lagrer altså ifølge denne kjensgjerningen bokstavformene både i det visuelle og det motoriske minnesystem.

Store kontra små bokstaver

En annen klar konsekvens av mellom annet Hulmes forskning, må altså bli at det er helt nødvendig med et samsvar mellom lesebokstaver og «skrivebokstaver» i den aller første leseinnlæringen. Det må bli rimelig forvirrende ut fra en slik forståelse å skrive én bokstavtype og lese en annen. Dersom en for eksempel velger å lese de små bokstavene, må en etter min vurdering også skrive de små. Velger en de store, må en da også skrive de store.

En vil kunne støte på en del problemer dersom en velger de store bokstavtypene. Det finnes for eksempel få bøker (lese-trening) med de store bokstavtypene. En konklusjon synes å være, ut fra Hulmes forskning, at valg av de små bokstavene i begynnerlesingen synes å være å foretrekke. En skal kjenne igjen de store, men «automatisere» de små. Liv Engen ved Lesesenteret i Stavanger sier at en må lære (automatisere) de en bør bli gode i. Det vil si de bokstavtypene en møter i tekst. Professor Sol Lyster ved Universitetet i Oslo har også funnet at elever som har lært de store, kan bli en «smule forvirret» når de møter tekster med bare små.

Dersom en automatiserer de store, vil en stå overfor en ekstra stor utfordring i det øyeblikk en skal lære en sammenheng-

ende skrift. Da må de store «avlæres» for så å lære en helt ny skrifttype. Dersom grunnskrifta (den en bruker i begynnerlesinga) er de små, er steget over i en sammenhengende skrift relativt liten, særlig dersom en velger stavskrift.

En må vel ha lov til å si, uten å ta for sterkt i, at å starte både med store og små bokstaver (automatisere begge) samtidig som en lar elevene velge skrifttype (ofte løkkeskrift), må være brudd på en del elementære pedagogiske prinsipper. Dessverre finner vi en del ABC-verk i dag som starter ut på denne måten. Etter min vurdering må en i det minste ta én ting om gangen. Det er for mange elever vanskelig nok å skulle lære å lese uten at en i tillegg stikker kjepper i hjulene på denne måten. Dessverre skaper en slik «skrift- og bokstav-jungel» problemer for altfor mange begynnerlesere.

Valg av skriveskrift

I læreplanen (L-06) har en lagt noen føringer for når en bør velge skriveskrift. Det antydes samtidig noe om hvilken skrifttype som bør velges. Når det gjelder kompetansemålet etter 4. trinn, kan vi lese følgende: «Ta i bruk sammenhengende skrift når de har automatisert sammenhengen mellom lyd og bokstav og det faller naturlig for dem.»

Dette vil jeg tolke dit hen at en skal (bør) vente med å innføre skriveskrifttyper til eleven har knekt lesekoden (har lært bokstavene og lært å trekke sammen bokstaver og bokstavlyder til ord). Jeg vil derfor si at en bør vente med å velge skrifttype til høsten på 3. trinn.

En effektiv lesing forutsetter en automatisert bokstavkunnskap (Zola -84). Disse kjensgjerninger synes jeg det er tatt høyde for i L-06.

En stor UNESCO-konferanse på 1950-tallet med den kjente leseforskeren William Gray i spissen angående skrifttyper i den første skriveopplæringen, viste klart at stavskrift (manuscript writing) har klare fordeler framfor løkkeskrift i begynneropplæringen. (Det er konsensus for å regne de fire første skoleårene for å tilhøre begynnerlesefasen.) Deres hovedkonklusjon gikk klart i retning av at stavskriften gav bedre lesbarhet og gjorde leseinnlæringen enklere. En av hovedårsakene til dette skyldtes det høye samsvaret det var mellom skrivebokstaver (stavskrift) og lesebokstaver (grunnskriften) dersom en valgte de små. Dessuten kom en fram til at stavskriften var enklere å skrive enn løkkeskriften. Elever med skrivemotoriske vansker fikk særlig store problemer med løkkeskriften. Det synes dessuten også å være en fordel å vente med å velge skriveskrift.

Vår kanskje største nordiske leseforsker noen gang, Eve Malmquist, gjorde flere omfattende undersøkelser i Sverige i

60-årene når det gjaldt bokstavtyper i begynneropplæringen i lesing. Den siste store undersøkelsen i denne forbindelse ble avsluttet i 1969. Den omfattet 1001 elever i 1.–3. klasse fordelt på 47 klasser. Han konkluderer med at de elevene som først valgte skriveskrifttype på våren i 3. klasse, gjorde det bedre på de fleste av begynnerlesingens områder enn de som valgte fra 1. klasse. De som startet med skriveskrift først i 3. klasse, gjorde ifølge Malmquist det bedre på følgende områder: «... i fråga om lässäkerhet, handstilskvalitet, skrivhastighet, rettskrivningsformåga och fri skriftlig produksjon».

Det som i tillegg er interessant å legge merke til, er at de elevene som først valgte skriveskrifttype på våren i 3. klasse, raskt nådde igjen de som startet med skriveskrift i 1. klasse. Malmquist uttaler i den forbindelse: «... *eksperimentgruppens elever som først fått att skriva vanlig kursiv handstil först från och med början av vårterminen i årskurs 3, redan i slutet av årskurs 3 nådde igjen kontrollgruppens elever jamnbordiga resultat i fråga om skrivhastighet.*»

Dessuten fremhever Malmquist de nevromuskulære utfordringene i forbindelse med lese-/skriveopplæringen. Han fant også ut at løkkeskriften synes å fordre en større grad av nevromuskulær modning enn stavskriften.

Skriving krever blant annet en god øye-hånd-koordinering. Det forutsetter også en god og kontrollert bevegelse i arm, hand og fingre. Her er det også snakk om en modningsprosess. Det gjelder samtidig å klare å møte det enkelte barn på deres utviklingsnivå. En del barn har store håndmotoriske vansker med dysgrafiske trekk. Elever med dysgrafiske vansker synes å få særlige problemer med løkkeskriften. Jeg har møtt mange hvor kombinasjonen løkkeskrift / dysgrafiske trekk representerer en særdeles dårlig allianse. Dette resulterer svært ofte i en uleselig skrift. I slike tilfeller blir PC den eneste redningen.

Derimot synes, ifølge Hulme, som nevnt forming av bokstavene å være et multisensorisk virkemiddel for å fremme lese- og skriveinnlæringen (bruk av grunnskriften). Det blir i henhold til Hulmes teorier om en multisensorisk tilnærming feil å basere den første lese- og skriveinnlæringen utelukkende på bruk av PC.

Jeg vil til slutt nevne en skrifttype som blir kalt Sassoon Primary som det har vært forsket på i 1990-årene, særlig i England. Dette er en type stavskrift (små bokstaver) hvor lesebokstavene er så å si helt like skrivebokstavene. Denne skrive-/leseskriften gir bedre resultater enn for eksempel Grotesk som ofte blir brukt i ABC-verk og lettlestbøker. Det kommer nå etter hvert ut en del lettlestbøker med denne skrifttypen, Sassoon Primary.

Personlig har jeg meget stor sans for denne skrifttypen, ikke minst fordi alle bokstavene er lette å skrive, og at det ikke er forskjell mellom skrive- og lesebokstavene. Den skriftforskningen som særlig er gjort i England, viser at denne skrifttypen også er veldig skrivevennlig.

Det er viktig at en i begynnerlesedebatten ser skriving/lesing som to samtidige og komplementære prosesser. Det er i de første fasene i begynnerlesingen ikke snakk om skriveskrift, men skriving som et pedagogisk virkemiddel for å fremme leseutviklingen.

Dersom en klarer å se diskusjonen om lesing og bokstaver/bokstavvalg i begynnerlesingen i et slikt lys, vil en lettere unngå at diskusjonen kommer på avveier.

Litteratur (referert og tillegg)

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read* Cambridge. Mass: The MIT Press.
- Brady, S. & Bryant, P. (1980). Why children sometimes write word they do not read. I. Frith (red.), *Cognitive processes in spelling*, 355–370. New York: Academic Press.
- Catoldo, S. & Ellis, N. (1980). Interactions in the development of spelling, reading, and phonological skills. *Journal of Research in Reading*, II, 86–109.
- Engen, L. (2002). *Lærerens ABC*. Oslo: Damm
- Lyster, S. (1994). *Å lære å lese og skrive*. Oslo: Universitetsforlaget
- Haugstad, O. (1986). Den kombinerte metode i begynneropplæringa i lesing. *Norsk Tidsskrift for logopedi*.
- Haugstad, O. (1997). *Forberedende trening og begynnerlesing*. Kristiansand: Pedagogisk forlag.
- Haugstad, O. (1989). *Begynnerlesing – en analyse (ABC-boka og leseinnlæringsmetoder sett i et historisk perspektiv)*. Norsk Tidsskrift for logopedi.
- Haugstad, O. (1999). *Begynnerlesing med sakte progresjon*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Haugstad, O. (2000). *Begynnerleseprosessen – en analyse*. Norsk Tidsskrift for logopedi.
- Haugstad, O. (2010). *Den grunnleggende lese – og skriveopplæringen*. Kristiansand: Pedagogisk Forlag.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1995). *Dyslexi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hulme, C. (1987). Reading retardation. In J.R. Beech & A.M. Colly. *Cognitive approaches to reading*, s. 245 ff. Michigan: Wiley
- Malmquist, E. (1977). *Läs- och skrivsvårigheter hos barn*. Lund: Liber/Läromedel

Norsk Logopedlags vinterkurs 10.–12. mars 2011

Det var ca. 120 deltakere på logopedlagets vinterkurs denne gangen, og nok en gang har Fagutvalget gjort en strålende jobb med å finne dyktige kursholdere som ga deltakerne tre inspirerende og utbytterike dager i Oslo.

Logoped Kari-Anne Næss Bøttegård, stipendiat ved Universitetet i Oslo foreleste om utvikling av språk- og leseferdigheter hos barn med Down Syndrom, og vil senere skrive en artikkel om dette i Logopeden. Det samme vil lektor, ph.d. Dorthé Bleses fra Syd-dansk Universitet. Hennes forelesning het *Språkutvikling - konsekvenser for kartlegging og tiltak*. Postdoktor Mari-anne Lind, Universitetet i Oslo foreleste om sammenhengende språkproduksjon hos afasirammede. Også dette prosjektet vil bli nærmere omtalt i Logopeden senere. Logoped Elaine Kelman fra Michael Palin Centre for Stammering Children i London holdt også et engasjerende foredrag med tittelen *Parent-Child Interaction therapy for pre-school children who stammer*. Vi har videre valgt å referere mer grundig fra to av foredragene.

Hjernen går på tomgang med bare ett språk!

Dr. Eva-Kristina Salameh talte flerspråkighetens pris i sitt foredrag «Bedömning och intervention för flerspråkiga barn med språkstörning». Hun er logoped og arbeider på Språkens Hus, en virksomhet tilknyttet Universitetssjukhuset MAS i Malmö. Det er en virksomhet som er utarbeidet for å kunne tilby et optimalt tilbud til flerspråklige barn med språkvansker.

Enspråklige barn er en minoritet i verden, understreket Salameh. Men siden det er i Vesten de fleste enspråklige bor, har det også vært mest forskning på enspråklige. Hun gjennomgikk typiske kjennetegn ved flerspråklige barn generelt og flerspråklige barn med språkvansker. Det er fonologiske kjennetegn som gjør at man skiller språk fra hverandre, og selv barn med store språkvansker skiller som regel klart mellom språkene sine, hevdet hun, blant annet er det sjelden å blande grammatikk fra to språk. Barn av foreldre med ulike språk vil så snart det kan skille ut ord i det hele tatt, opparbeide to adskilte leksikon, som likevel har kontakt med hverandre. Når behovet oppstår for å kategorisere ord i leksikon, kan det skje at flerspråklige distribuerer begrepene over flere språk. Dermed kan en test på norsk bare teste «halve språket», barnet kan ha flere begreper enn testen

antyder, men disse kan finnes på det andre språket. Når det likevel er slik at tospråklige ofte har mindre ordforråd totalt, hevdet Salameh at det kommer av sosioøkonomiske årsaker, ikke etnisitet.

Flerspråklige har generelt mindre fonologiske vansker enn andre barn, fordi de tidligere får et metaperspektiv av å eksponeres for flere språk. Salameh illustrerte kompleksiteten ved feltet ved å vise hvordan fonologiske forenklingsprosesser er ulike på ulike språk. Et barn som har problemer med å uttale R-lyd på engelsk, vil erstatte det med en W-lyd, mens på fransk vil det samme barnet rett og slett kutte ut R-lyden. Dermed har fonologisk trening på ett språk, ingen overføringsverdi til det andre språket. Dessuten vil fonemutviklingen på forskjellige språk være forskjellig etter hvor mye barnet blir eksponert for de samme språklydene på språkene.

Et annet aspekt Salameh tok opp, var hvordan språklig sosialisering kan være ulik i forskjellige kulturer. I den vestlige middelklasse skjer den ut fra barnets synsvinkel, de voksne tilpasser seg barnets nivå. Noen steder er det mer vanlig at barn lærer seg språk innad i barnegruppen, og at foreldrene for eksempel aldri vil stille spørsmål de alt vet svaret på. Dermed kan barn som språkstestes

bli forvirret av at den voksne spør på denne måten, for eksempel «hvor er den røde ballen?». Barnet må på forhånd få vite at du ikke spør fordi du faktisk lurar på svaret, men fordi du vil sjekke om barnet også vet det, minnet hun om. Dessuten kan for eksempel det å veilede foreldrene til å snakke mer med barnet eller tilpasse seg barnets språk bli mer kunstig i familier med minoritetsbakgrunn. Kulturfaktorer kan også være relevante når barnet synes å ha pragmatiske vansker. At man ikke bryter vanlige samtaleregler, som å ikke svare, er ganske kulturfritt. Det å late som man forstår når man ikke gjør det, kan derimot være kontekstavhengig.

Å kodeveksle, å bytte språk underveis mens man snakker, skjer mer jo sterkere man er i språkene, og mangel på kodeveksling er vanlig hos barn med språkvansker. Salameh advarte klart mot å tvinge foreldrene til bare å bruke ett språk i samhandling med barnet. Like tydelig argumenterte for å gi fagundervisning på morsmålet til andrespråket er bra nok, men dette er politikerne ofte skeptiske til, hevdet hun. Det er heller ikke slik at jo tidligere barnet kommer til landet, jo forttere mestrer det majoritetsspråket på skolenivå. Barn som kommer til landet som svært små, kan bruke lang tid på å mestre det

nye språket tilfredsstillende. De som kommer da de er mellom 8-11 år har ofte fordel av at de allerede kan lese og skrive på morsmålet, og når som regel igjen de «innfødte» barna i løpet av 2-5 år, mens barn med ankomstalter 5-8 år vil bruke lenger tid. Barn med ankomstalter mellom 12-15 år vil igjen bruke helt opp til 8 år på å nå igjen sine jevnaldrende, fordi språkravene da er høyere.

For å slå fast at et flerspråklig barn har språkvansker, må det vise vansker på alle sine språk. Språkvansker handler om prosessbegrensninger, og vil være like på alle språk, hevdet Salameh, og ga klare formaninger: Man MÅ bedømme morsmålet, og man må IKKE bruke enspråklige normer for å bedømme resultatene. Det er en fordel å stille diagnosen tidlig, et barn kan ikke få språkvansker på grunn av sin flerspråklighet. Uformell bedømming er nødvendig, der foreldrene gjerne er de nærmeste til å

gi informasjon: Er barnet forskjellig fra søsknene? Hvor mye er barnet blitt ut-satt for majoritetsspråket? Hun anbefaler å teste det svakeste språket først, for da vil ikke barnet huske oppgavene så godt ved retest. Salameh hevdet videre at det ikke er mulig å lage en kulturfri test, og at selve testsituasjonen kan være så fremmed for barnet at det går ut over resultatene.

Det er vanligvis sjelden at lyder og grammatiske former som bare forekommer på ett språk brukes av barnet på det andre. Man må vite litt om morsmålet for å observere dette fenomenet, og for å kunne stille relevante spørsmål til foreldrene. Man må være forsiktig med å bruke forskjellen mellom barnets språk som forklaring på feil barnet gjør, hevdet Salameh. For eksempel har ikke tyrkisk egne ord for han og hun, men tyrkiske barn uten språkvansker lærer seg lett dette på skandinaviske språk. Enspråklige skandinaviske barn med

språkvansker kan derimot ha problemer med de samme ordene.

Salameh redegjorde for viktige kliniske markører for språkvansker etter to års eksponering av majoritetsspråket: At de bruker få grammatiske strukturer, men tidlige syntagmatiske fonologiske prosesser, at tilbakeflytting er en frekvent paradigmatiske prosess, og at de kodeveksler lite.

Når det gjelder intervensjon, gjorde Salameh det klart at problemet ikke blir større om barnet med språkvansker er flerspråklig. «Bilingualism as intervention» forteller noe om at tospråklige barn med språkvansker ofte klarer seg bedre enn enspråklige, og intervensjonen bør helst skje på begge språk. Hvis det ene språket fjernes, vil det andre språket utvikle seg like langsomt som før.

Referent Ingvild Røste



**Høgskolen
i Lillehammer**
Lillehammer University College • hil.no

i samarbeid om

PP-KLINISK videreutdanning på Voss

Modulbasert over 3 semestre aug. 2011 - okt. 2012.

Målgruppe: Tilsatte i PP-tjenesten og spesialpedagoger som ønsker bedre kompetanse for arbeid i PP-tjenesten. 30 studiepoeng.

Studiet gir praktisk kompetanse i sakkyndig vurdering, test og tiltaks-kompetanse. Testsertifisering.

Søknadsfrist 1. mai 2011 til Pedverket Kompetanse
post@pedverket.no Tlf. 56 52 18 20 www.pedverket.no

Tips fra Harry Potters stemmetrener

Fagutvalget i Norsk Logopedlag plukket ut Barbara Houseman som foreleser, fordi boka hennes om stemmebruk er svært interessant og fengende, og har tittelen «Finding your voice». Barbaras forelesning på vinterkurset var også fengende. Hun er en fantastisk inspirerende og «levende» foreleser, som stadig bød kursdeltakere opp eller ned på gulvet til praktiske øvelser. Dermed fikk vi prøvd ut og kjent på kroppen hvordan de ulike elementene hun snakket om fungerer i praksis.

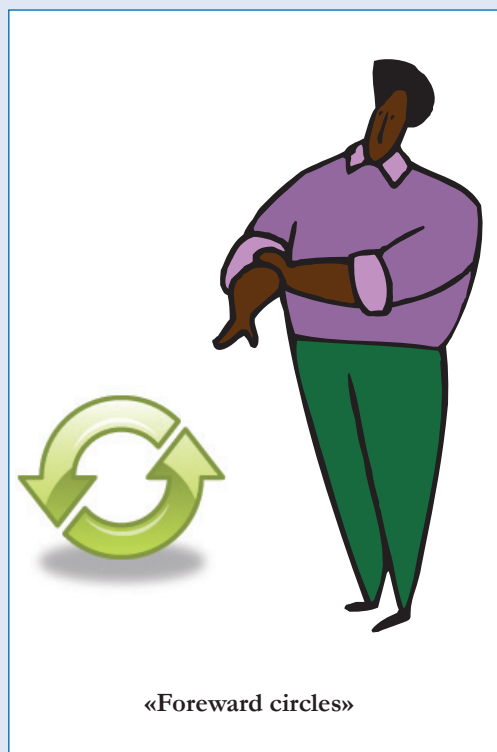
Barbara er ikke logoped, men stemmetерапевт/stemmepedagog som arbeider mye med stemmebruk hos skuespillere og skuespillerstudenter. Bl.a. er hun personlig stemmepedagog for «Harry Potter». Et av Barbaras første budskap til oss var at klienten må øve selv, ellers er det ikke mye vi som logopeder kan gjøre. Både logoped og klient må være oppmerksomme og lytte under treninga. Bevisstgjøring om kroppen og hvordan den innvirker på stemmen var noe av kjernen i Barbaras forelesning. Man kan ikke ha en avspenst stemme hvis ikke kroppen er avspenst. Begrepsparet «tentativeness»/forsiktighet og «over-reaction»/overaktivitet er ytterpunkter i kroppens tilstand med hensyn til spenning, og ble utgangspunkt for flere av øvelsene på kurset. For å komme i balanse mellom forsiktighet og overaktivitet må man stole på seg selv. Personer kan være enten for forsiktig eller overaktive som reaksjon på at man ikke stoler på seg selv, for eksempel ved at man er tilbakeholden i forhold til ukjente og usikre situasjoner, eller til at man overreagerer for å dekke over eller kompensere for det vanskelige og usikre i situasjonen. Begge tilstandene skaper spenninger i kroppen som gjør at pusten stopper litt opp og er for høy, og brystet strammes. Dermed påvirkes stemmen negativt.

Barbara påpekte at vår egen kroppsspenning (som logoped) i stor grad påvirker klientens kroppsspenning. Dersom logopeden er for overaktiv når klienten er svært forsiktig, kan man oppleve motstand fra klienten. Vi kan kjenne igjen følelsen når vi møter en person som er svært «hyper» og nærmest over-sosial, da trekker vi oss selv tilbake. Man kan noen ganger anta at stemmevanskene skyldes overaktivitet, og at det er behov for å roe ned klienten. For å komme i balanse mellom forsiktighet og overaktivitet må man jobbe med avspenning og kroppsbewissthet. Barbara sa at det er enklere å fokusere på avspenning og være avslappet enn å tenke på hvordan pusten går, og at man puster «riktig». For å forstå når kroppen er spent, ba Barbara oss gjøre ulike øvelser hvor vi kjente kontrasten mellom spenning og avspenning, og hva vi kunne gjøre for å løse opp spenninger. For eksempel registrerte vi at pusten stoppet opp når vi holdt hånden 5 cm fra ansiktet og stirret på den. Deretter så vi framover og utvidet synsfeltet med sidesynet – og opplevde at pusten åpnet seg. Når det gjelder avspenning, mente Barbara at vi må spørre klienten hva som er avslappende for ham/henne, og ta utgangspunkt i det. Hva gjør deg avslappet?

Barbara påpekte at det er viktig at vi som logopeder har høy oppmerksomhet rettet mot klienten, hvordan han/hun har det, hva de sier, og non-verbalt uttrykk, i stedet for å tenke på oss selv og hva vi bør si og gi av gode råd. Ved overaktivitet (både fra logoped og klient), er det lurt å legge inn pauser i kommunikasjonen. *When we pause, we can breathe!* Pauser kan roe ned taletempoet og gi bedre pust, noe Barbara demonstrerte

ved å kaste en ball til kursdeltakere mellom hver setning. Mange folk ser for seg alt som skjer i raskt tempo som på en film, og stresser av gårde når de skal fortelle noe. Ved å holde øyenkontakt kan du roe ned situasjonen (for deg selv og klienten), og gi lytteren tid til å prosessere det som blir sagt.

«Forewards and backwards circles» var kinestetisk forsterkning som Barbara brukte for å vise hvordan man kan mase energien og klienten foran og fra seg, eller trekke energien og klienten forsiktig til seg. Begrepene er inspirert av «Thai-Chi» som er akupunktur uten nåler. I stedet for å buse på og trenge seg på klienten gjennom fremoverdrivende sirkelbevegelser (som ofte brukes når vi har det travelt), etterfulgt av «tusen gode råd», kan vi og klienten bevege armene rolig i sirkler til oss/mot oss mens vi snakker med roligere og bedre pust.





«Backwards circles»

Videre snakket Barbara om affektiv påvirkning og hvordan vi kunne bevisstgjøre klienten om variert stemmebruk. Dette kan gjøres ved at logopeden prøver å modellere stemmen til den affektive tilstanden vi ønsker at klientens stemme skal ha. Logoped og klient kan eksperimentere med å snakke ut i fra forskjellige emosjonelle uttrykk, for eksempel med nysgjerrig, frustrert, sint, entusiastisk stemme. Som Barbara sa; *if you get the feeling, your voice can change!*

De siste delene av Barbara Housemans kurs tok opp emner som logopedene ville vite mer om fra første sesjon, eller andre stemmeaktuelle emner; det handlet bl.a. om pust, avspenning – spenning, kroppsholdning (bl.a. låste eller lett bøyde knær), accent-

metoden, resonans, stemmeregister og artikulasjon. Det var imponerende å se hvordan Barbara tok tak i kursdeltakernes spørsmål og demonstrerte hvordan man kunne arbeide praktisk med de ulike områdene.

Barbara Houseman viste også en film med en av hennes klienter; en ung dame med CP og talehemming som hadde hatt enorme framskritt mht uttale i løpet av 6 måneders arbeid med Barbara. En viktig del av dette arbeidet hadde bestått i å avspenne kroppen (inkl. tungen) slik at spasmen og medbevegelsene ikke forstyrret det artikulatoriske.

Fantastisk flott å få så mange gode praktiske øvelser knyttet til stemmens ulike aspekt.

Referent Signbild Skogdal

Vil du delta i normeringen av en ny norsk språktest?

Pearson Assessment har startet arbeidet med å utvikle en norsk versjon av Clinical Evaluation of Language Fundamentals, CELF-4. Denne omfattende testen for utredning, identifisering, og oppfølging av språk- og kommunikasjonsvansker hos barn i alderen 5–12 år, kommer til å publiseres med norske normer.

Nå har du sjansen til å være blant de første til å bli kjent med CELF-4. Gjennom å delta som testleder i den norske normdatainnsamlingen, får du mulighet til å samle erfaring med et av logopediens standardinstrumenter for språkutredning av barn.

Nysgjerrig? Les mer om prosjektet og CELF-4 på hjemmesiden vår.



Les mer på www.pearsonassessment.no

PEARSON

«Den 2. Nordiske konference om stammen og løbsk tale», 4. -6. mai 2011 Hotell Terminus, Bergen

Tre år etter den første nordiske konferansen som ble avholdt i Nyborgstrand i Danmark, er 141 deltakere (stort sett logoped-er) fra Norden samlet i Bergen til den 2. nordiske konferansen om stamming og løpsk tale. Per Faabech Knudsen (DK), Tine Egebjerg (DK), Margareta Lundskog-Sjöberg (SE), og Gro Hartveit (NO) er initiativtakere og arrangementskomité for konferansen, og de lover at konferansen blir tradisjon.



Fra venstre: Margareta Lundskog-Sjöberg, Per Fåbæch Knudsen, Gro Hartveit og Tine Egebjerg. Foto: Bjørn Olaf Magnusdal

Programmet for konferansen var svært interessant og inneholdt hele 21 ulike forelesninger. Dette referatet vil kun gi en smakebit av noen av foredragene, men redaksjonens mål er at tema fra konferansen kommer som artikkel i Norsk Tidsskrift for Logopedi i senere nummer.

De tre første foreleserne; Cecilia Lundström, Ragnhild Rekve Heitmann og Hilda Sønsterud snakket om løpsk tale og hadde både utfyllende og samsvarende funn i forelesningene sine. Diagnosen løpsk tale finnes i ICD-10 som en type taleflytvanske, men har i følge Lundström og Heitmann stått i skyggen for forskning sammenliknet med stamming. Det er få studier på forekomst av løpsk tale, og man antar at det er en underdiagnostisering. Løpsk tale er hyppigst forekommende hos gutter. Manglende forskning kan være en av årsakene til at det er lite kunnskap i befolkningen om at løpsk tale finnes, hva det er, og hvordan løpsk tale kan behandles. Selv om løpsk tale er en diagnose i ICD-10, er det i følge Heitmann også mange leger som ikke vet hva løpsk tale er. I 2007 ble interesseorganisasjonen International Cluttering Association (ICA) opprettet, hvor bl.a. Heitmann og Sønsterud er medlemmer. Organisasjonen vil være en viktig aktør for forskning og informasjon om fagområdet.

Det har gjennom tidene vært framsatt ulike definisjoner på løpsk tale. Noen definisjoner er brede/multidimensjonale (motorikk, språk, emosjoner, kognisjon), mens andre er smalere og forsøker å finne få fellestrekk som alle kan enes om. Sønsterud viser til en definisjon av St.Louis & Schulte i den nye boka «Cluttering» (2011) (se bokomtale lengre bak i bladet), som fokuserer på motorikk og språk, og som flere forskere kan enes om:

Cluttering is a fluency disorder wherein segments of conversation in the speaker's native language typically are perceived as too fast overall, too irregular, or both. The segments of rapid and/or irregular speech rate must further be accompanied by one or more of the following: (a) excessive «normal» disfluencies; (b) excessive collapsing or deletion of syllables; and/or (c) abnormal pauses, syllable stress, or speech rhythm.

En høy arvelig komponent ser ut til å inngå i mulige årsaker og årsakssammenhenger ved løpsk tale. Heitmann viste til forskning som sier at det er 70 % arvelighet for løpsk tale. Til sammenlikning har stamming 60 % arvelighet. Dessuten er det enighet om at løpsk tale har en nevrologisk årsak, men hvor den løpske talen «sitter» er det delte meninger om – tilsvarende mange aspekt i ulike definisjoner. Den løpske talen oppstår når barnet begynner å snakke, men ofte blir ikke barna diagnostisert med løpsk tale før litt opp i skolealder fordi symptomene kan være vanskelig å skille fra språklydsvansker og uttalevansker. I noen studier anslås det at blant personer med taleflytvansker har 8-15 % kun løpsk tale, 33-55 % har både stamming og løpsk tale, mens 30 % har kun stamming. I tillegg til drøfting av diagnose og definisjoner, hadde alle tre foreleserne konkrete og nyttige tips til utredning og behandling av løpsk tale. I tillegg framhevet Hilda Sønsterud verdien av deltakerbasert forskning, hvor personer med egen erfaring deltar som forskere. Foredraget tok utgangspunkt i en handlingsorientert forskningsstudie som Hilda Sønsterud og Ida Kathinka Skolsegg har gjort sammen; «Å stå utenfor – og se inn: Deltakerbasert forskning innenfor fagområdet løpsk tale – nytteverdi og relevans i praksis». Skolsegg har selv løpsk tale. Ved slik deltakerbasert forskning får forskningen et innenfra-perspektiv, som bl.a. kan få fram flere nyanser av følelsesmessige aspekt ved løpsk tale; kanskje er ikke alle med løpsk tale så uoppmerksomme på egen tale som en del forskning har ment? Kanskje er mange med løpsk tale oppmerksomme på at det er noe spesielt ved talen, men de får ikke tak i hva?

Den svenske professoren og logopeden Per Alm var sentral foreleser på konferansen, og hadde to sesjoner hvor han stilte spørsmål ved om hjerneforskning kan hjelpe oss med å forstå stamming og løpsk tale. Et viktig spørsmål i Alms forskning

er: Hva hender i taleøyeblikket når man stammer? For å finne svar på spørsmålet har Alm studert detaljerte prosesser og sekvensering i taleproduksjonen, bl.a. i forhold til hvor aktivisering i hjernen skjer når man starter på idéer, tanker og har motivasjon til å kommunisere, hvordan aktiveres lydbildet (den fonologiske koden) og tilpasses til rett prosodi, hva skjer under artikulatorkisk planlegging, hva skjer under planlegging og produksjon av serier med motoriske kommandoer til rett tid. Frontallappenes funksjoner er viktige i disse prosessene, og spesielt viktig er delene mellom hjernehalvdelen, som gyrus cinguli og supplerende motoriske areal (SMA). Områdene har stor betydning for stamming og løpsk tale fordi de er sentrale for sekvensering av bevegelser, inkludert talemotorikk. Teorier om stamming har ofte hevdet at stamming er en følge av for høy talemotorisk aktivitet og dårlig koartikulasjon. Undersøkelser som Alm selv har gjort og andre undersøkelser viser at det heller kan være manglende motorisk aktivisering av leppene. Dette kan forklares med at SMA fungerer som en brems. Alms hypotese foreslår at stamming oppstår som en følge av bristende regulering av motor cortex fra SMA; det kan enten være brist i frislipp av relevante muskler, eller at irrelevante muskler ikke får tilstrekkelige brems. Dette kan føre til enten underaktivitet eller overaktivitet i nervesignalene. Nervesignalene må dessuten arbeide i takt for å bli tydelige og sterke nok. Ved stamming ser det ut til at nervesignalene ikke arbeider i takt. Impulser som «banker» i utakt gir støy og gir ikke flyt i prosessene. Alm sier det ei utfordring å finne ut hvordan man kan få impulsene til å signalisere i takt. Stamming handler bl.a. om dominansen og synkronisering av signaler mellom SMA i venstre og høyre hemisfære.

Per Alms forelesning var svært detaljert og interessant og umulig å gjengi i et referat. For videre lesning anbefales boka «Cluttering» (2011) hvor Alm har skrevet et kapittel om dette temaet.

Tine Egebjerg er audiologoped og har arbeidet med stamming i en årrekke ved Dansk Videncenter for Stammen, et senter som nå heter Videcenter for handicap og sosialpsykiatri (ViHS). Egebjerg foreleste bl.a. om; «Løsningsfokuseret Systemisk Samtale og stammebehandling – teori og praksis» (LSS). Metoden tar utgangspunkt i Solution Focused Brief Therapy, og er en motsats til medisinske problemløsningsmodeller hvor man leter etter problemer som vurderes, for deretter å igangsette tiltak. LSS er fundamentalt motsatt av slik tenking. LSS har fokus på det som har gått bra i samtaler, og at klienten gjør mer av det. Metoden bygger på 4 prinsipper: 1. Finn de små suksesser, 2. Forstørr de små suksesser, 3. Forsterk de små suksesser, 4. Finn flere små suksesser. Suksessene skal den som stammer komme fram til/fortelle om i samtaler med logopeden. Sentralt i metoden er dermed at logopeden må ta utgangspunkt i hva klienten forteller om egne opplevel-



ser, i stedet for å ta utgangspunkt i ferdige spørsmål og intervju om hva som oppleves vanskelig (som i problemorienterte metoder). I LSS må logopeden hele tiden be klienten utdype og fortelle mer om sine små suksesser. Metoden bruker bl.a. skalaspørsmål fra 0 – 10 om situasjon og muligheter for forbedring. Dermed vil klienten bevege seg fra negative tanker til positive tanker, fra problemer til løsninger, og fra å føle noe til å gjøre noe. «Mirakelspørsmålet» er også sentralt i LSS, og skaper en forestilling hos klienten om hvordan ting vil være annerledes hvis han våkner en morgen og stamminga er borte. Spørsmålet åpner for mange nye spørsmål som Hva da?, Hva mer?

Flere forelesninger handlet om virkninger av DAF og FAF (DAF- delayed auditory feedback, FAF - frequency auditory feedback) som er funksjoner på de tekniske hjelpemidlene SmallTalk og SpeechEasy, og som nå også kan lastes ned på Ipod og iPhone nesten gratis. En av disse forelesningene presenterte et samarbeidsprosjekt mellom ulike statpedavdelinger i Norge og Logopedisk senter i Sømna og i Trondheim. Prosjektet er beskrevet i artikkel i Logopeden nr 1/2010. Som ei sammenfatning av foredragene om DAF og FAF kan det sies at hjelpemidlene har god effekt på mange i starten, men at utprøving og erfaringer har kommet for kort til at man kan si noe særlig om langtidseffekter. Det ser ut til at effekten avtar for en del klienter, men mange synes DAF/FAF er nyttig som støtte i spesielt vanskelige situasjoner som for eksempel ved muntlige prøver og framlegg. Denne tryggheta har også gitt mindre stamming når klienten ikke bruker hjelpemiddelet.

Den 2. nordiske konferansen om stamming og løpsk tale viste mange nye veier innen forskning omkring stamming og løpsk tale, men hadde også rom for sosial og faglig prat mellom nordiske logopeder. Vel blåst til arrangører og forelesere!

Referent Signbild Skogdal

Master i logopedi ved universitetet i Nordland

I statsbudsjettet for 2011 ble Universitetet i Nordland tildelt øremerkede midler til igangsetting av masterstudium i logopedi, og det har meldt seg fire søkere til hver av disse 20 studieplassene ved landets yngste universitet.

Behovet for logopeder har lenge vært fremtredende i Nord-Norge. For noen år siden ble det derfor gjort forsøk på å få etablert et nordnorsk masterstudium i logopedi som et samarbeidsprosjekt mellom landsdelens høyere utdanningsinstitusjoner. Dette strandet imidlertid av ulike årsaker, og tildelingen av øremerkede midler i statsbudsjettet for 2011 til masterstudium i logopedi ved Universitetet i Nordland kom slik sett noe overraskende på fagmiljøene i landsdelen.

Oppstarten av studiet var satt til høsten 2011, så beslutningen innebar på mange måter en utfordring for det nyslåtte universitetet, og da ganske særlig for institusjonens spesialpedagogiske fagmiljø. Det var ingen tid å miste, og planutviklingen ble igangsatt omgående i samsvar med det mandatet som var gitt og de forutsetningene som forelå.

Studiet har et omfang på 120 studiepoeng og er organisert som et samlings- og nettbasert heltidsstudium over to



Toril Risberg

Dosent ved Universitetet i Nordland

år. Det utgjør dermed et nytt tilbud til dem som ønsker å skaffe seg høyere utdanning innenfor logopedi. Målet er å gi teoretisk kunnskap i grunnleggende språkvitenskap og kommunikasjons-



UiN Fasade

teori, språk- og kommunikasjonsvansker og tale- og artikulasjonsvansker i førskole-, skole- og voksenalder med sikte på praktisk anvendelse i arbeidet som logoped. Sentralt står innsikt i og praktisk erfaring med diagnostisering og kartlegging, rådgivning, rehabilitering og tidlig intervensjon, tverrfaglig samarbeid og evaluering av logopediske tiltak innen utdannings- og helsesektoren. Studiet har en praktisk-teoretisk spesialpedagogisk profil og et individ- og systemrettet perspektiv.

De ulike delene av mastergraden er studiepoengfestet. Fordypning i de fire logopediske emnene afasi og kognitive vansker etter hjerneskade, språk- og talevansker, stemmevansker og taleflytvansker utgjør 40 studiepoeng, og praksis i dem har et omfang på 10 studiepoeng. Videre utgjør språkvitenskap 10 studiepoeng, rådgivning 10 studiepoeng, vitenskapsteori og forskningsmetode 20 studiepoeng og masteroppgaven 30 studiepoeng.

Praktisk erfaring utgjør et sentralt element i logopediutdanningen ved Universitetet i Nordland, og det er studieplanfestet to uker praksis i tilknytning til hvert av de fire logopediske emnene. Det er en utfordring å skaffe tilstrekkelig med praksisplasser i en region som i utgangspunktet har mangel på logopeder, men siden studentgruppen kommer fra hele landet, vil praksisen bli forsøkt lagt så nær studentens hjemsted som mulig. Det er inngått intensjonsavtaler om praksisplasser med aktuelle aktører, deriblant flere Statped-institusjoner.

Opptakskravet til masterstudiet i logopedi er bachelorgrad i spesialpedagogikk eller tilsvarende spesialpedagogisk utdanning av minimum 3 års varighet. Lærere, faglærere og førskolelærere med 60 studiepoeng pedagogikk i sin grunnutdanning må ha minimum 30 studiepoeng spesialpedagogisk videreutdanning. Søkere med annen utdanningsbakgrunn vurderes individuelt i forhold til spesialpedagogisk, praktisk-

pedagogisk og norskfaglig kompetanse, og gjennomsnittskarakteren i opptaksgrunnlaget må normalt være C eller bedre.

Studiet kvalifiserer for arbeid som logoped innenfor alle nivåer av utdanningssystemet, pedagogisk psykologisk tjeneste, statlige kompetansesentre, helseinstitusjoner og andre relevante virksomheter. Det kvalifiserer også for arbeid innenfor universitets- og høyskolesektoren, for forsknings- og utviklingsarbeid og for administrativt arbeid i privat og offentlig sektor. Fullført mastergrad i logopedi som tilfredsstillende karakterkravene, kvalifiserer for opptak til doktorgradsstudier. Studiets omfattende praksiskomponent gjør i så måte det erfaringsbaserte PhD-studiet Profesjonspraksis ved Universitetet i Nordland særlig relevant.

Behovet for logopeder er som nevnt stort både i vår egen region og ellers i landet, og det var derfor gledelig å

konstatere at interessen for studiet var stor til tross for at det er et heltidsstudium. Ved søknadsfristens utløp hadde det meldt seg om lag 80 søkere til de 20 studieplassene. Opptaket forventes å være avsluttet i begynnelsen av juni.

Med den positive innstillingen og store velviljen som vi er blitt møtt med fra ulike fagmiljøer ved forespørsel om forelesninger og praksisplasser, har vi håp om at masterstudiet i logopedi ved Universitetet i Nordland skal bli et spennende og utfordrende studium som innfrir de ulike aktørenes forventninger.



Torghatten fra sør. Foto: Simen Fangel, Rød Tråd.

Ny logopedutdanning – gamle og nye utfordringer

I 1999 tok det første kullet logopedstudenter sin eksamen ved Høgskolen i Tromsø. I den forbindelse skrev jeg et innlegg til Norsk Tidsskrift for Logopedi med nettopp denne overskriften – Ny logopedutdanning – gamle og nye utfordringer (4/2000). Vi står i en logopedisk tradisjon i møte med et utdanningssystem som er tilpasset den internasjonale gradsstrukturen med bachelor- og mastergrader. Logopedutdanningen er på mastergradsnivå. I august starter Universitetet i Tromsø (UiT) sin første masterutdanning i logopedi. Det har vært en omfattende faglig prosess der både institutt for språk, psykologi og lærerutdanning har arbeidet sammen. Gjennom prosessen er det etablert samarbeid mellom institutt på ledelsesnivå og mellom faglig ansatte. Det har til tider vært både faglig og organisatorisk krevende, men også en spennende prosess som har åpnet for et utvidet tverrfaglig samarbeid innenfor logopedi. Logopedutdanningen er forankret ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.



Jorun Høier



Brønnøysund. Foto: Torgar Næringshage AS

I 1999 tok det første kullet logopedstudenter sin eksamen ved Høgskolen i Tromsø. I den forbindelse skrev jeg et innlegg til Norsk Tidsskrift for Logopedi med nettopp denne overskriften – Ny logopedutdanning – gamle og nye utfordringer (4/2000). Vi står i en logopedisk tradisjon i møte med et utdanningssystem som er tilpasset den internasjonale gradsstrukturen med

bachelor- og mastergrader. Logopedutdanningen er på mastergradsnivå. I august starter Universitetet i Tromsø (UiT) sin første masterutdanning i logopedi. Det har vært en omfattende faglig prosess der både institutt for språk, psykologi og lærerutdanning har arbeidet sammen. Gjennom prosessen er det etablert samarbeid mellom institutt på ledelsesnivå og mellom faglig

ansatte. Det har til tider vært både faglig og organisatorisk krevende, men også en spennende prosess som har åpnet for et utvidet tverrfaglig samarbeid innenfor logopedi. Logopedutdanningen er forankret ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

En utdanning på masternivå skal gi forskningskompetanse. Det fører til at en må finne plass til emner som vitenskapsteori og vitenskapelig metode i utdanningen. Det gjør forskningsbasert faglitteratur lettere tilgjengelig for logopeder, og det åpner for mer praksisnær forskning. Studentene skal dokumentere sin forskningskompetanse gjennom masteroppgaven og dokumenterer dermed logopedisk praksis. Det har etter hvert kommet en rekke masteroppgaver som gir viktig kunnskap om det praksisnære logopediske arbeidet. Det ligger et vell av spennende forsknings tema innenfor logopediens kjerneområder. Noen doktorgrader har kommet, og forhåpentligvis kommer flere. Det er med på å øke kunnskapen innenfor logopedi og gir logopedi status i utdanningssystemet. Det er med på å trekke flere studenter til logopedstudiet.

Masterutdanningen i logopedi ved UiT har emneundervisning og praksis innen-

for alle logopediens kjerneområder. Fra praksisfeltet kommer det ofte ønsker om å inkludere flere emner i utdanningen. Det samme ønsket målbærers av logopeder som sitter i internasjonale logopediske samarbeidsorganer. Ønskene er velbegrunnede, men utfordringen for utdanningene er gitte rammer, og skal noe inn må noe annet ut. Ønske om å inkludere flere tema og økt fordypning innenfor noen tema, kan ivaretas ved at de ulike universitetene vektlegger noe ulikt og/eller flere og mer omfattende etterutdanningskurs. Her er et potensial for samarbeid mellom universitetene og med logopedlaget.

Ved UiT har vi gjort to grunnleggende valg. Vi anser språk som et nøkkelemne innenfor logopedi. Institutt for språk (IS) har derfor utviklet en emneplan for språkvitenskap for logopeder (10 studiepoeng). Dette emnet er grunnleggende for emnene språkvansker hos barn, afasi, stemme og taleflyt. Emnet tar opp grunnleggende begrep innenfor fonologi, språkstruktur og semantikk. I tillegg har IS ansvar for en forelesningsserie om barnespråktilegnelse innenfor emnet «Språkvansker hos barn» (20 studiepoeng). Innenfor dette emnet har vi også et samarbeid med master i spesialpedagogikk hvor vi ser på sammenhengen mellom språkvansker og utvikling av skriftspråklige ferdigheter. Her går vi opp en grenseoppgang mellom språkvansker og flerspråklig utvikling.

Vi har også et samarbeid med Institutt for psykologi. Fagområdet psykologi har spisskompetanse innenfor det nevrologiske grunnlaget for kognisjon, og dermed også språktilegnelse. Emnet bidrar dermed til en for forståelse av språkvansker hos barn og afasi. Psykologi bidrar også med et eget emne om kartlegging og rådgivning (10 studiepoeng). Dette er en felles emne for master i logopedi og master i spesialpedagogikk. Emnet gir kompetanse i å kartlegge grunnleggende kognitive

funksjoner for språk gjennom innføring i WISC. Praksis innenfor dette emnet er for logopedstudentene knyttet til barn med språkvansker. I Nord-Norge er PP-tjenesten den viktigste institusjonen som arbeider med språkvansker hos barn. Det er derfor viktig å kvalifisere logopeder også for sakkyndighetsarbeid innenfor den PP-tjenesten.

Vi har inngått en omfattende samarbeidsavtale med StatpedNord innenfor emnene stemmevansker og taleflytvansker. Vi har hatt felles seminarer der innhold, form og faglige bidrag er drøftet og avtaler inngått når det gjelder undervisning og praksisveiledning.

En felles utfordring for alle utdanningene er praksisfeltets kapasitet til å ta i mot studenter i praksis. Praksisfeltet etterspør logopeder med forankring i praktisk arbeid, samtidig opplever praksisfeltet en tilleggsbelastning ved å ha studenter i praksis. Situasjonen er imidlertid kritisk og krever en ekstra innsats fra både praksisfelt og utdanningsinstitusjoner. Logopedlaget gjorde en undersøkelse av alderssammensetningen i år 2000, og ut fra dette har 20 prosent av våre kollegaer gått over i pensjonistenes rekke etter at undersøkelsen ble gjennomført og 40 prosent vil følge etter det kommende 10-året. Det betyr at vi må rekruttere 800 til 900 logopeder i samme tidsperiode for at nivået skal opprettholdes. Mangelen på logopeder er merkbart i mange lokalmiljø. For eksempel har studiesenteret i Brønnøysund tatt initiativ til og stått på over tid for å få til logopedutdanning i regionen. Det første kullet har derfor de fleste samlingene sine i Brønnøysund. Studiesenteret i Brønnøysund og Universitetets senter for etter- og videreutdanning har etablert et samarbeid som ivaretar nødvendig fleksibilisering ved gjennomføring av studiet. Søkertallene viser også stor interesse for logopedi - *UiT tar i år opp 15 studenter på master i logopedi, og det til tross for at 99 søkere har utdanningen ved vårt universitet som førsteprioritet!*

Rivermead Behavioural Memory Test (RBMT)

- en økologisk test for psykologer, ergoterapeuter, logopeder og andre som arbeider med mennesker med hukommelsesvansker.
- materiell og skåring er tilpasset ulike aldersgrupper (5 – 95 år), noe som gjør testen aktuell både for helseinstitusjoner og for skoleverket.
- oversatt til norsk, og tilpasset praktisk bruk under norske forhold, av logopeder ved **Sunnaas spesialpedagogiske kompetansesenter**.

RBMT Barneutgaven:

Testmateriell og **Håndbok barn** som beskriver administrasjon av testen, instruksjon til alle deltestene og vitenskapelige data og normer for aldersgruppen 5-10 år. 12 skåringsskjema

Pris kr 2.850,- (+ porto kr 100,-)

RBMT Voksenutgaven:

Testmateriell og **Håndbok voksne** som beskriver administrasjon av testen, instruksjon til alle deltestene samt vitenskapelige data og normer for aldersgruppene 11-14; 16-69; 70-95 år. 12 skåringsskjema

Pris kr 2.770,- (+ porto kr 100,-)

RBMT ("full pakke") inneholder både barne- og voksenutgaven.

Pris kr 2.990,- (+ porto kr 100,-)

Mer informasjon/ bestilling:
Pedagogisk Psykologisk Forlag AS
postboks 11 – N-7801 Namsos
tlf 7427 5218, fax 7427 4592

Hjemmeside: www.ppfas.no

e-post: ppfpost@ppfas.no

The Second Nordic Conference of Clinical Linguistics, 5.-7. Mai 2011, Hadeland

Forskergruppen for klinisk lingvistikk og språkilegnelse ved Instituttet for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo arrangerte i begynnelsen av mai den andre nordiske konferansen innen klinisk lingvistikk. Den første NorClinLing fant sted i 2008 i Finland, og årets konferanse viderefører nordiske samarbeidstradisjoner, samtidig som den er åpen for deltakelse fra hele verden. Deltakerlisten gjenspeilte et vidt spekter av nasjonaliteter – fra Hongkong i øst til San Diego/USA i vest.

Konferansens omfang med om lag 35 deltakere bød på gode muligheter til å bli kjent med hverandre og utstrakte faglige samtaler på tvers av profesjons- og språkgrenser. Konferansen har et tverrfaglig profil med tette bånd mellom teori og praksis, og den blir dermed av stor interesse også for logopeder og andre tilstøtende faggrupper.

Det var gledelig å møte norske, danske, svenske og finske logopeder som snakket med utgangspunkt i sine kliniske erfaringer og studier.

Temaene i presentasjonene dekket mange logopediske aspekter og spente fra opptrening av artikulasjon med PAS for barn med leppe-kjeve-gane-spalte, videoanalyse av gester og talespråk for afasirammede, normaldata for The Bilingual Aphasia test (BAT), dysleksi, diskursanalyse for tegnspråk, bruk av narrativer for ulike grupper (afasi/Down syndrom) til analyser av verb og substantiv for barn med spesifikke språkvansker (SLI), afasirammede og personer med Alzheimer.

Ing-Mari Tallberg fra Karolinska Institutet i Stockholm presenterte etiske utfordringer med å oppnå informert samtykke hos personer med hjerneskade, og da spesifikt Alzheimer's sykdom med utgangspunkt i vansker med å tolke implisitt kunnskap. Dette viktige temaet har hun takket ja til å skrive mer om i en senere utgave av tidsskriftet.

Konferansen inkluderte en postersesjon som var forbeholdt masterstudenter. Alle posterne ble introdusert med en kort muntlig presentasjon av studiens innhold i plenum for å skape en ramme og vekke nysgjerrighet til å se på de ulike temaene posterne omfattet. På denne måten ble det dannet et godt utgangspunkt for videre samtaler ved posterne etterpå.

I tillegg hadde arrangørene invitert professor Tatiana Chernigovskaya fra St.Peterburg til å gi direkte tilbakemelding til hvert poster, som ble gjennomført på en flott og

personlig måte. Denne fremgangsmåten for posterpresentasjon gir en unik mulighet for å presentere prosjekter i en større internasjonal ramme med en enestående form for tilbakemelding og trygge diskusjonsrammer.

Dette er noe som sterkt kan anbefales videre, og logopeder oppfordres til å benytte seg av denne muligheten til å presentere sine masteroppgaver eller andre faglige prosjekter.

Hvis du som leser nå er blitt nysgjerrig på å se nærmere på enkelte av emnene og kontaktpersoner, så er programmet og en del av presentasjonen tilgjengelig på nettsiden til ILN, <http://www.hf.uio.no/clinical2011>.

Det var to inviterte hovedtalere i år, Professor Judy Reilly fra Universitet i San Diego/USA og Professor Roelien Bastiaanse fra Universitetet i Groningen/Nedeland med hvert sitt spennende fagområde.

Språkutvikling hos barn med tidlig hjerneslag

Judy Reilly forsker på språkutvikling hos barn som har overlevd tidlig, unilateral (dvs. i bare den ene hjernehalvdelen) hjerneslag. Tidlig hjerneslag refererer her til de siste månedene under svangerskapet, fødsel og de første månedene etterpå. Med utgangspunkt i moderne teknikk for å kunne undersøke barnets hjernefunksjoner, anslår hun at forekomst av tilstanden er økende og gjelder for ca 1500-5000 barn i året i USA. Dette er en liten gruppe, men den kan by på viktig kunnskap om hvordan språket utvikler seg og organisering av språkfunksjonen i den voksne hjernen med utgangspunktet i hjernens plastisitet. Prof. Reilly presenterte resultater fra en 20-årig langtidsstudie, hvor barn fra ulike aldersgrupper ble sammenlignet på tvers av alderen. Som man også leser mye om i afasilitteraturen, synes den venstre og høyre hjernehalvdelen til å spille ulike roller i språkprosesseringen. I den voksne afasigruppen, har personer med høyresidig skader ofte større vansker med å se helheten, f.eks. tolke konteksten, mens venstresidige skader påvirker oppfatning av detaljene, for eksempel morfosyntaktiske koder. Derimot forekommer en større spredning i barnegruppen. Prof. Reilly viser til resultater hvor skader temporalt i venstre hjernehalvdel i større



Arrangementskomiteen her representert av (f.v.) Ingebord Dalby, Inger Moen, Marianne Lind og Hanne Gram Simonsen.



F.v. Professorene Roeling Bastiaanse, Tatiana Chernigovskaya og Judy Reilly.

grad fører til problemer med språkproduksjon, mens høyresidige skader i større grad synes å påvirke språkforståelse. Lokaliseringen er dermed mer utradisjonell enn ved normal språkutvikling, noe som stimulerer til videre forskning. I sin undersøkelse har Prof. Reilly sett på ulike typer tekstproduksjon med utgangspunkt i formulering i et personlig intervju, gjenfortelling av den hyppig brukte «Froske-historien» og det å lage en personlig fortelling (narrativ) som påvirket følelser (for eksempel, Kan du fortelle om en gang du ble veldig lei deg?). Resultater viser at det forekommer forskjeller mellom venstre- og høyresidig skader i måten de ulike teksttypene utføres på og at barn med tidlig hjerneskade allerede fra 5/6 års alderen har problemer med kohesjon (dvs. hvordan de refererer til ulike aspekter) i sine beskrivelser. Prof. Reilly påpeker og minner om en viktig ting som gjelder også vår logopediske arbeid – forskjellen mellom å utvikle språk og det å kunne anvende språket i hverdagens ulike situasjoner. I den påfølgende diskusjon ble det blant annet spurt om likheten til annen-språks-språkkinnlæring (L2) og kjønnsforskjeller. Prof. Reilly fortalte i en personlig samtale i etterkant at ikke alle barn med tidlig hjerneslag ble oppdaget med en gang, mange hadde ingen andre utfall som lammelser etc. Derfor kan man undre seg over om for eksempel noen barn med SLI egentlig hører til i denne gruppen. Tydeligere svar vil kanskje fremtidig forskning kunne by på.

Verbprosessering hos afasirammede med agrammatisme

Prof. Bastiaanse er i Norge mest kjent som førsteforfatter av Verb og Setningstesten (VOST), som har sin opprinnelse fra hennes arbeid i Nederland. Hun har i mange år forsket på bruk av verb og dens bøyninger hos afasirammede, og dette var også tema for denne presentasjonen. Hun viste til studier at benevnning av verb oftest er svakere enn substantivbenevnning for personer med afasi og hvis verb produseres viser

de hyppig en mindre grad av leksikalsk variasjon. Hennes nåværende studier fokuserer på å undersøke sammenheng mellom verbproduksjon (verb retrieval) og vansker med å bøye verb i korrekt tidsform (verb inflection). Spesielt verb-bøyning av fortid (preteritum) synes å være et gjentakende problem hos afasirammede. En av hypotesene er at den skadete hjernen bare har kapasitet til noen av delene, dvs. at fokus på verbproduksjon fører til at det er lite kapasitet igjen til å bøye verb korrekt i tillegg, og omvent. Prof. Bastiaanse viste en grundig gjennomgang av ulike forklaringsmodeller og deres begrensede tilstrekkelighet for en fullgod forklaring. På sin personlige, humoristiske måte presenterte hun utfordringen med forskningen over tid og det å måtte forkaste tidligere aksepterte svar og begynne på nytt igjen. For å komme nærmere et svar, har hun utviklet en test (Test of assessing reference tense, TART), hvor verbpar skal bøyes i ulike tidsformer. Testen ble utviklet på ulike språk for å studere ulike elementer i verbbøyning som forklaringsmodeller. Resultater fra flere studier viser at personer med afasi godt vet hva fortid er, men at de ikke kan uttrykke dette korrekt gjennom grammatisk morfologi. Men hun påpeker videre at for kommunikasjonen og dermed kliniske implikasjoner er det viktig å tenke på at korrekthet ikke burde gå på bekostning av språklig variasjon, dvs. man bør prioritere trening av generell verbproduksjon fremfor å fokusere på ren grammatisk korrekthet.



Tid for både faglig og kulturell påfyll.

Avslutningsvis takkes arrangementskomiteen med Marianne Lind i spissen for en inspirerende konferanse på mange måter. Neste NorClinLing er planlagt i Sverige om 2-3 år - og jeg håper at referatet kan inspirere enda flere logopeder til å delta, fordi vi har en praktisk og klinisk kompetanse som er nødvendig for godt tverrfaglig samarbeid og forskning.

Referent Melanie Kirmess

Bilder: Vibeke Enstrøm Nøklung, ILN



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.

- Noe av det jeg har lyktes med, er å få god kontakt med afasirammede og de pårørende, sier Eli Qvenild, når vi spør. Siden 1972 har Eli jobbet med afasi på Bredtvet kompetansesenter. - Jeg har regnet ut at jeg må ha møtt mer enn 1000 afasirammede, sier hun. Disse møtene har kanskje vært det viktigste i karrieren. De fleste var interessante, og jeg husker veldig veldig mange av dem. Bredtvet har alltid vært en bra arbeidsplass, forteller Eli. Det er lagt opp til at en i stor grad får brukt det en måtte ha av evner og talenter, ledelsen har alltid vært positiv til ideer til nye prosjekter.

De siste årene er det blitt mindre klinisk arbeid, men desto mer prosjekter og utviklingsarbeid, mye mye mer enn vi klarer å få med i dette intervjuet. Siden hun og Signe Vittersø i 1983 ga ut «Undervisningsmaterieell for afasirammede» har utvikling av læremidler vært en rød tråd i karrieren. Den permen er faktisk fortsatt i salg, forteller Eli, og noen sier til og med når de møter henne: «Å, er det du med den gule permen, ja». Det sier noe om hvor stort behovet er for tiltaksmaterieell for logopeder som arbeider med afasi. - Jeg hadde gått i frø hvis jeg måtte sitte med det samme materiellet hele tiden! sier Eli. Hun styrer blant annet også den nettbaserte idébanken Sareptas afasikrukke. - Tanken bak Sarepta var å få ut noe av alt det selvlagede materiellet logopeder har liggende i skuffene, slik at alle kan få glede av hverandres arbeid, forteller Eli. Bidragene som kommer inn og salget av CD'en med oppgaver, viser at logopedene har sansen for dette.

Eli arbeidet en stund som lærer i Selbu etter artium, og syntes det var svært interessant å arbeide med lese- og skriveopplæring. Det var det som førte henne til logopedien. Eli har aldri senere vært inne på tanken å bytte ut afasien med et annet felt. - Jeg kunne nok jobbet med barn med lese- og skrivevansker, sier Eli, men det måtte ha vært noe med språk. - Jeg tok grunnfag i lingvistik i 1991. Det var så lærerikt, og jeg anbefaler det til alle. Vi lærer jo ikke mye om lingvistik på logopedistudiet, men har god bruk for det i arbeidet.

- Afasiarbeid ligger i skjæringspunktet mellom medisin, lingvistik, psykologi og spesialpedagogikk, det gjør det så spennende, sier hun. Hun jobbet riktignok på team for lære- og hjelpemidler på Bredtvet i mange år, men også da var det tiltak for afasirammede som var hovedfokuset. I 1990 kom Bredtvet afasiprogram (BRA) ut. Det var det første kommersielle treningsprogrammet med bilde, tekst og tale for afasi i Norge, og det er senere blitt oversatt til flere språk. - Det var veldig



Eli Qvenild

mye arbeid, og det var tungvint så tidlig i dataalderen. Da windowsversjonen ble laget i 2000 måtte jeg sitte på biblioteket og maile med en programmerer på Island for å få rettet opp feil og sånt, forteller hun. Sammen med blant andre Turid Utgård var Eli tidlig ute med å se de pedagogiske mulighetene med datateknologi, og dette ble også tema for hovedoppgaven deres. - Hovedfaget var en annen utfordring i karrieren, sier Eli, det var Gudmund Hernes sin skyld, at alle på kompetansesentrene måtte ta hovedfag! Informasjonsteknologien utvikler seg raskt, og det gjelder å holde øynene åpne for hvordan utviklingen kan utnyttes til fordel for personer med afasi.

En stor utfordring synes Eli det har vært å sitte med lange ventelister, og samtidig se behovene hos dem som gikk hos henne. De fleste brukerne var motiverte og ønsket ikke selv å slutte, men man måtte jo slippe nye til. Så det gjaldt å trappe ned gradvis, ta pauser fra undervisningen og etter hvert prøve å få dem aktive i afasiforeningen eller noe annet.

- Jeg er blitt mer oppmerksom på det med årene, å hjelpe de afasirammede med å finne mening i livet, ikke bare ha fokus på språket. Trenden har snudd litt i den retningen, det ser man

blant annet i utviklingen av ICF. Det er så viktig å ha et helhetlig syn på det å få afasi, og å se på miljøet også. Vi burde vært enda flinkere til å ta med brukerne ut i hverdagslivet, gi dem troen på at de kan mestre ting igjen. Men det er også viktig å sette av tid til å samtale med brukerne om dette. - Jeg tror ofte det kan være lettere for kvinner å få et aktivt liv etter hjerne-slaget, mener Eli. De har lettere for å finne noe å pusle med, mens menn har en tendens til å bli sittende med fjernkontrollen i Stresslessen. Eli minnes en bruker som var nyutdannet da han fikk hjerneslag, og ikke fikk jobb etterpå. Eli hjalp ham med å skrive til Lånekassen for å få ettergitt studielånet. Senere begynte han faktisk med birokt. - Jeg fikk honning av ham, forteller Eli.

Å få afasi innebærer ofte en eksistensiell livskrise. Eli er opptatt av hvordan det å få god informasjon om hva som har skjedd, er med på å redusere angst. I 2009 ga hun ut «Hva er afasi» som er et afasivennlig informasjonshefte. - Det burde kommet for lengst, sier Eli, som også har erfart at heftet er interessant også for pårørende. Hun har arrangert kurs for pårørende, og har erfart at denne gruppen har et enormt behov for hjelp til å takle afasien og endringer i livssituasjonen. - En kjøpte heftet til svigermor til jul! forteller Eli.

Dette engasjementet for å skape livskvalitet og mestringsfølelse var også noe av drivkraften bak å oversette Visuell analog selvaktelsesskala (VASAS) til norsk. Med denne kan man finne ut noe om de psykososiale virkningene av afasi fra de afasirammede selv, ikke bare fra de pårørende.

I jobben har Eli satt stor pris på å kunne jobbe tverrfaglig. - Jeg lærte av mensendieck-fysioterapeut Olaug Rieber å være litt streng mot de pårørende. Særlig konene kunne bli tjenere for sine slagrammede menn, men måtte lære å la dem gjøre ting selv, selv om det var plundrete og tok tid. Sosionom Berit Ringdal var også god å støtte seg til. Logoped er ofte en ensom yrkesgruppe på arbeidsplassen sin, men på Bredtvet er det gode team, så man alltid har noen å utveksle erfaringer og samarbeide med.

Når vi spør om hva hun ser som viktige oppgaver for en logoped, vil Eli trekke fram hvor viktig det er å gjøre en skikkelig kartlegging av brukeren, og å bruke diagnostiserende undervisning. Det blir mer og mer viktig at vi kan dokumentere praksisen vår, vise at det vi gjør virker, selv om det ikke er

lett, når vi vet at prestasjonene til en afasirammet kan variere så mye. - Da Norsk grunntest for afasi kom i 1981, gikk vi på kurs for å lære å bruke den, og måtte levere 10 rapporter før vi ble «godkjent». Da var det ikke så mange tester, men når du kan en test godt, får du mye kunnskap ut av den. Men NGA kartlegger for eksempel ikke lesing og skriving særlig bra. Forståelsesvansker avdekkes bra, så hvis jeg bare rekker å ta noe av NGA, tar jeg forståelsesdelen. Nå har vi et større mangfold av tester og kartleggingsmaterieil, som tar for seg flere forhold. Afasifeltet utvikler seg stadig, det kommer nye tilnærminger, og det gjelder å følge med.

Noe annet som kan være vanskelig å få til, men som er å anbefale, er at afasirammede heller får undervisningen i intensive blokker, enn smurt tynt utover, mener Eli, særlig når man arbeider med talepraksi.

Afasiarbeid ligger i skjæringspunktet mellom medisin, lingvistikk, psykologi og spesialpedagogikk, det gjør det så spennende.

Akkurat talepraksi trekker Eli fram som noe av det hun har syntes er spennende når det gjelder det rene språkarbeidet. Her bruker man sitt logopediske håndverk. Man må kunne fonologi og fonetikk, og være tålmodig. En stor utfordring er å vurdere hvor mye tid skal man bruke på å prøve å etablere noen få ord. Ofte er brukeren svært

motivert, mens det er vanskelig å si på forhånd om det de over på, vil bli funksjonelt. Men noen ganger er det verdt det. - Jeg husker en dame som så gjerne ville si navnet på datteren. Hun klarte det etter mye strev, og satte så stor pris på det ene ordet.

Eli har vært øvingslærer (praksisveileder) i mange år. - Mange studenter gruer seg til afasipraksis, fordi de tror det vil bli så trist, forteller Eli. - Jeg prøver å legge vekt på hvor viktig det er å få inn litt humor. Jeg prøver alltid forsiktig ut evnen til humor hos brukerne. Hvis man kan få fram litt smil eller latter, er det så befriende! Gleden når man forstår hverandre etter mye strev er også mye verdt. Og mange studenter har gått inspirerte ut av kontoret hennes. - Det er veldig hyggelig når gamle studenter ringer for å diskutere fag eller brukerne sine! sier Eli.

Eli har også hatt verv i Afasiforbundet i alle år, blant annet har hun vært med på å holde kurs for nyblitte og afasikontaktkurs for pårørende. - Det minste logoped kan gjøre, er å være medlem, sier Eli. Logopedene er viktige i forbundet, afasirammede er en gruppe som ikke har så gode muligheter til å stå på rettighetene sine.

Ingvild Røste

Etiske betraktninger og dilemmaer vedrørende avslutning av logopedundervisningen.

Det er ingen enkle svar på når en logopedundervisning bør avsluttes. Noen av årsakene til dette er at en logopedundervisning favner et vidt spekter av mennesker i forskjellige aldre og med medfødte eller ervervede språk- tale- kommunikasjonsvansker. Disse menneskene finner vi på forskjellige arenaer i samfunnet: i barnehagen, på skolen, hjemme, på institusjoner osv. Vi vil likevel komme med noen betraktninger som det er verdt å ha med seg både underveis i undervisningen og når vi begynner å vurdere hvorvidt vi bør avslutte.

I Yrkesetiske retningslinjer for medlemmer i Norsk Logopedlag står det under punkt C-5: «Et medlem bør ikke fortsette å arbeide med en person når det synes klart at vedkommende ikke vil ha utbytte av logopedisk arbeid.» Men hvor enkelt er det å vurdere om brukeren/eleven vil ha utbytte av videre undervisning? Er dette en avgjørelse som logopeden skal ta alene eller i samarbeid med bruker/elev, pårørende og eventuelt andre fagfolk? Mange typer språk- tale- kommunikasjonsvansker vil vare livet ut, hva med vedlikeholdstrening for voksne som er hjemlet i Opplæringslova & 5-2? Ved noen tilfeller ligger det en sakkyndig vurdering til grunn for undervisningen som begrenser den til et visst antall timer. Er det mulig å si noe om varigheten av et undervisningsforløp før det har begynt? En Individuell plan (IP) og en Individuell Opplæringsplan (IOP) vil også si noe om undervisningens omfang og mål. Hvor lett er det å sette konkrete mål for en logopedundervisning?

Dette er noen av spørsmålsstillingene som reiser seg – og det finnes sikkert flere! Vi vil nå se på noen momenter som vi synes er viktige å ha med seg i en vurdering om hvorvidt en logopedundervisning bør avsluttes.

Dokumentasjon av undervisningen bør være et av kriteriene som må ligge til grunn for en slik vurdering. Margit Corneliussen belyser temaet i Statped. Skriftserie nr. 36: «Afasi og spesialundervisning. Veiledning i dokumentasjon av praksis.» Selv om dette nummeret i skriftserien har fokus på afasi, synes vi dette må være aktuelt for alle de logopediske fagområdene. Hun skriver: «Den faglige utfordringen ligger først og fremst i om det virkelig skjer en framgang i språklige ferdigheter. Deretter er det spørsmål om denne framgangen kan ha direkte sammenheng med undervisningen, eller om det kan bero

på andre mer uspesifiserte forhold, det vil si en Hawthorne-effekt.» Hun sier videre: «Ut fra den måten vi har tenkt å legge opp undervisningen, må vi bestemme oss for hva vi skal registrere og hvor lenge vi tenker opplegget skal vare.»

Ved å ta i bruk klassifikasjonssystemet International Classification of Function (ICF) som et grunnlag for felles forståelse på tvers av yrkesgrupper, vil dette kunne gi logopeden et bredere grunnlag for å vurdere om undervisningen bør fortsette. ICF gir en mulighet til å se bruker/elev ut fra et deltagerperspektiv, ut fra en aktivitets- og kroppslig/fysisk dimensjon og i denne sammenhengen når det gjelder effekt av tiltak.

I Idesamling fra VOX, «Språk- og talevansker hos voksne», leser vi følgende: «Når det gjelder effekt av tiltak kan en oppleve at selv om individet ikke har fått målbar bedring, kan det ha skjedd bedring i kommunikasjonsferdighetene slik at det kan bli et positivt målbart resultat på deltagesdimensjonen.»

En bruker/elev, dennes pårørende, lærer, pleiepersonell og andre som omgås vedkommende jevnlig kan oppleve vanskene på en annen måte og i andre situasjoner enn logopeden gjør, og det synes riktig at logopeden tar med seg disse erfaringene i sin vurdering. Mål må være formulert på en slik måte at det ikke blir skapt for høye eller urealistiske forventninger hos bruker/elev og deres pårørende. I Yrkesetiske retningslinjer C-1 står det: Et medlem må ikke garantere, muntlig eller skriftlig, resultatene av noen form for logopedisk undersøkelse, undervisning, behandling eller rådgivning. En faglig fundert redegjørelse for prognosen kan gis.» En bør også se på om det kan være tjenelig med en pause for så å fortsette undervisningen på et senere tidspunkt, eller den kan ta en annen form, for eksempel kan gruppeundervisning være et godt tilbud i en periode for enkelte.

Margit Corneliussen sier videre i Skriftserie nr. 26: «Belastende forhold rundt undervisningen kan påvirke beslutningen om å avslutte på et tidligere tidspunkt enn det som egentlig er forsvarlig. Det motsatte kan også være tilfelle, at ekstra hyggelige forhold gjør det vanskeligere å avslutte et tiltak til rett tid dersom mer utfordrende oppgaver venter». Igjen ser vi at faste prosedyrer for å dokumentere virkningen av undervis-

- Yrkesetikk, tak!

ningen kan gi oss et grunnlagsmateriale som kan være til hjelp i forbindelse med vanskelig vurderinger. «Vi har erfaring med at mange brukere/elever og pårørende frykter en avslutning av logopedundervisningen. Dette er mange ganger forståelig da det ofte ikke finnes noe videre tilbud i kommunene for opprettholdelse av oppnådde språk-, tale- og kommunikasjonsferdigheter. Vår oppgave blir da å skille mellom undervisning og generell språklig/kognitiv stimulering. Den generelle stimuleringen bør ivaretas av andre faggrupper i kommunen, men kanskje kan logopeden gi veiledning både når det gjelder vedkommendes språk-, tale- eller kommunikasjonsvanske og generelt om stimulering av språk-, tale og kommunikasjon.

Tidsperspektivet på en undervisning vil variere avhengig av bl.a. art og grad av vanske, om det er tilleggsvansker som hemmer språk-, tale- og kommunikasjonsutvikling og av brukerens/elevens innsikt i egen vanske, samt motivasjon for å jobbe med den. Der språk-, tale-, eller kommunikasjonsvansen er kronisk bør en vurdere ulike tiltak for vedlikehold av oppnådde språkferdigheter med utgangspunkt i vedkommen-

des eventuelle nettverk eller mangel på dette. Dersom bruker/elev lever i et lite språkstimulerende miljø, er det viktig at kommunen setter inn tiltak og logopeden er den fagpersonen som kan begrunne dette godt faglig.

Til slutt vil vi si at etter hvert som vi har jobbet oss gjennom disse tankeprosessene som det gir å sette noe ned på papiret, har vi fått en større bevissthet rundt problematikken. Temaet inneholder mange etiske problemstillinger som bør belyses, og det er å håpe at også kommende logopeder får diskutert temaet i løpet av sin logopedutdanning. Det er mange faktorer som påvirker et undervisningsforløp og avslutningen av det, og ikke alle har vi en mulighet til å påvirke. Det er imidlertid viktig å være seg bevisst de valgene en tar når en vurderer å avslutte undervisningen og at disse er godt faglig begrunnet.

Gerd Slaatsveen, Logoped MNLL

Elsie Dalåmo, Logoped MNLL

Trondheim kommune,

Enhet for voksenopplæring avd. Logopediske senter.

NYTT MATERIELL PÅ NORSK

www.spf-norge.com



Frosken med den brede munnen

En mimikk- og lyd-fortelling der alle som deltar er aktive medspillere i fortellingen.

nok 128,-



Tor-bøker

Et utvalg bøker om Tor. Innholdsrike tekster med lydrette, korte ord og korte setninger. Stimulerer lese lyst. Tilpasset LUS-nivå 5.

Tor og frosken nok 72,-
Tor kjører bil nok 72,-
Tor får et kyss nok 72,-
Tor tenner bål nok 72,-



Start - Livskunnskap for de minste

En forberedelse til Steg for Steg programmet i arbeidet med å utvikle barns sosiale og emosjonelle kompetanse. Til barn fra 1-3 år.

Veiledningshefte og hefte til samlingsstund nok 395,-



Mer informasjon og bestilling på

www.spf-norge.com

Special-pædagogisk forlag - Birk Centerpark 32 - DK-7400 Herning - Tlf +45 9712 8433 - kundeservice: kunde@prosocal.no - ekspedition@spf-herning.dk

Kong Georg VI's «stammehjelp» – hvordan og hvorfor?

Filmen Kongens tale er kommet til Norge. Der får vi et innblikk i hvordan stammingen oppleves for den britiske prins Albert og hvordan han håndterer stammingen med hjelp av taleterapeuten Lionel Louge. I filmen avslører Louge sin psykologiske forståelsesramme, og han tar til orde for at barn er født uten stamming. Det sies at Louge brukte utradisjonelle metoder i sin stammebehandling. I så fall, hva var det ved hans «stammehjelp» som var utradisjonell?

Det å snakke er en kompleks aktivitet. Ofte vurderer vi hverandres intelligens og kompetanse med utgangspunkt i vårt muntlige uttrykk. Personer som stammer er like intelligente og har vel så gode språkevner som alle andre. Dessverre er det slik at vi lett kan feilvurdere personer som ikke er «veltalende» nok, deriblant personer som stammer.

I vår tid er det fortsatt noen som tror at stamming er psykisk betinget, og at personer som stammer er spesielt engstelige eller nervøse. Myten om at stamming kan være et resultat av dårlig relasjon til foreldrene, eller at den er knyttet til et bestemt psykologisk problem, eksisterer fortsatt. Nyere forskning viser at hjernen til de som stammer, fungerer litt annerledes når de behandler språk. Fordi hjernens nervekretser for tale ikke er koblet på helt vanlig måte, forstyrres det talemotoriske systemet. Som en konsekvens av dette kan de «sitte fast» eller lett «snuble i ordene» når de snakker. Vi kan derfor med stor sannsynlighet si at stammingens opphav er nevrologisk betinget, ofte med en klar arvelig komponent. Videre kan vi hevde at stammingen kan opprettholdes av ulike faktorer, og at den er et resultat av en kompleks vekselvirkning mellom språklige, motoriske, emosjonelle og sosiale faktorer.

Selv om forståelsesrammen til Louge ikke lenger anses gyldig, er det betimelig å undre seg over hvorfor hans oppfølging bidrar til en så positiv endring for prinsen. Louge er opptatt av prinsens barndom og forsøker å forstå de relasjonelle og psykologiske sidene ved hans oppvekst. Dette for å kunne finne en bestemt forklaring til hvorfor prinsen begynte å stamme. Han vurderer at stammingens årsak er knyttet til prinsens adskillelse fra foreldrene i tidlig barndom, samt et vanskelig forhold til storebror.

Som logoped er det fristende å gripe fatt i hvilke stammelogopediske og mellommenneskelige elementer vi finner i forholdet mellom prins Albert og Louge som ser ut til å ha god

effekt. Videre er det interessant å analysere hvilke personlige kvalifikasjoner eller trekk som kan være utslagsgivende, både hos den som skal gi hjelp (Lionel Louge), og hos den som er villig til å ta i mot den (prins Albert).

Det første aspektet som er verdt å trekke fram, er den aksepterende kontakten mellom prins Albert og Louge, en kontakt som etter hvert blir maktfri, oppmerksom og ærlig. Håndlingsrommet mellom dem blir derfor stort. Louge er meget sjarmerende og bruker humoren spontant og flittig. Videre våger Louge å være konfronterende i sin praksis. Han viser stort personlig engasjement og stiller tydelige krav til en engstelig og noe tilbakeholden prins. Han vektlegger intensiteten i oppfølgingen som en viktig terapeutisk faktor.

Louge fokuserer både på «mengdetrening» og «modighetstrening» i sin praksis. Med mengdetreningen menes de konkrete tale- (flyt)- tekniske øvelser som han daglig skal terpe på og øve inn i forskjellige sammenhenger. Med klart definerte mål får prinsen i oppdrag å trene på egne arenaer. Her kommer modighetsaspektet inn. Ved å konfrontere sin egen frykt og engstelse, blir han også gradvis i stand til å kunne ta kontroll over sin stamming. Prinsen viser vågemot og utvider stadig sin personlige komfortsone. Her ligger en synergieffekt mellom mengde- og modighetstreningen; økt egenaksept og reduksjon av fryktnivået er nødvendig for å kunne lykkes med det flytskapende arbeidet; – og omvendt. Denne to-faktor-modellen tar Louge høyde for i sitt arbeid.

En god arbeidsallianse forutsetter også motivasjon og selvdisciplin hos prinsen selv, samt at Louge innehar de kliniske og pedagogiske ferdigheter som behøves. Det individorienterte aspektet er helt avgjørende for at de lykkes, og Louge er meget fleksibel og kreativ i sitt arbeid. Dette kan han være fordi han har et stort spekter av arbeidsmetoder – med andre ord; han har en stor og velutrustet «stammelogopedisk verktøykasse». Han henter fram de redskaper som behøves til enhver tid. Når det blir kombinert med prinsens motivasjon og egen drivkraft, vokser den positive endringen gradvis fram.

I min praksis innenfor taleflytvanskefeltet på Bredtvet kompetansesenter ser jeg at det er mye som kan gjøres for å bedre mestringsen av talen, og mestringsen av stammingen. Hvilke tilnærminger som fungerer, varierer veldig fra person til person. Nøkkelen til bedring ligger ofte i intensiteten i arbeidet

Lesernes side

og en villighet til å investere nok tid i egentreningen. Videre, for noen, kan det å mestre også handle om å tåle å leve med det som ikke mestres eller forstås.

I vår tid framheves «muntlig kompetanse» som en avgjørende faktor for å kunne delta likeverdig på alle arenaer i samfunnet. Spørsmålet er om oppfølgingen her i Norge er tilrettelagt på en slik måte at det sikrer likeverdighet. Det er nærliggende å tro at de positive og avgjørende elementene i samarbeidet mel-

lom Louge og prins Albert fortsatt er avgjørende for en vellykket utvikling. Dette fordrer mye av logopeden, men atskillig mer av den som stammer. Videre fordrer det en helhetlig praksis som kan ivareta en to-faktor-modell med både mengdetrening og modighetstrening. Selv om Louge sin forståelse av stamming i dag er utdatert, er mye ved hans oppfølging fortsatt aktuell og gjeldende.

Hilda Sønsterud, Logoped MNLL, Bredtvet kompetansesenter

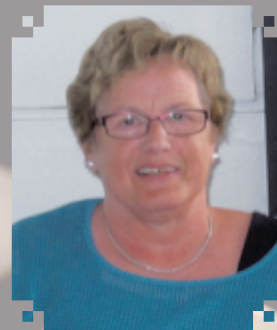
Anne Nora Narmo

Vår kjære, gode kollega og venn Anne Nora Narmo er dessverre ikke blant oss lenger. Hun fikk oppleve bare noen få måneder som pensjonist, men hadde gledet seg til så mange flere.

Anne Noras store engasjement og empati for andre var påfallende enten det gjaldt familie, venner, kolleger, klienter eller samfunnspolitiske oppgaver og temaer. Hun var en dyktig og anerkjent logoped og hadde stort engasjement for stamming og løpsk tale. Anne Nora brydde seg mye om hvordan andre hadde det, og hun lot seg aldri stoppe når urettferdighet rådet. Hun viste en unik evne til å si fra - med smil, glimt i øyet og et treffsikkert svar. Slik navnet hennes begynner på bokstaven A var hun; allsidig, aktiv, arbeidssom, anerkjent og ansett. Anne Nora var også klok, raus og modig - et helstøpt menneske - slik møtte vi henne daglig. Vi som fikk lære henne å kjenne, er svært glade og takknemmelige for å ha kjent henne slik hun var. Hun etterlater seg så mye, og vi er mange som vil savne hennes godhet og varme, både barn og voksne.

Våre tanker og dype medfølelse går først og fremst til hennes mann Egil som har mistet sin kjære kone, deres to sønner, svigerdøtre og barnebarn som har mistet en god og betydningsfull mor, svigermor og bestemor.

I ærbødighet og takknemmelighet.



Logoped Merethe Mørk
Bredtvet kompetansesenter

Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen

Praktisk/teoretisk innføring

Odd Haugstad, Ill.: Ingrid Haugstad, 400 sider, Utgivelse 2010, Pedagogisk forlag AS, ISBN: 9788282060608

Odd Haugstad er logoped og utdannet cand.pead.spec. og har lang erfaring fra grunnskole og videregående skole, PPT, samt førskole- og lærerutdanning. Haugstad har laget leseverk for 1. – 7. trinn, og en rekke hefter for leseutvikling med langsom progresjon.

Boka «Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Praktisk/teoretisk innføring» har lærere, lærerstudenter, PP-tjenesten og foresatte som målgruppe. Temaet er utfordringer knyttet til lesing på 1. – 4. trinn. I forordet skriver Haugstad at han behandler 1. og 2. trinn hver for seg, mens 3. og 4. trinn behandles sammen, men at leseutviklingen i praksis må ses ut i fra den enkelte elevs utvikling. Elever i 4. klasse kan altså ha behov for lesetrening som står omtalt under 2. trinn. Innholdsfortegnelsen samsvarer ikke helt med forordet fordi boka beskriver 1. trinn for seg og 2. – 4. trinn sammen.

Haugstad sier videre at han tar utgangspunkt i læreplanen – 06 og nyere forskning. Boka skal være praktisk, lesbar og anvendelig for den utøvende pedagog i skolehverdagen. Et hovedmål med boka er å gi de teoretiske problemstillingene et praktisk tilsnitt. Haugstad presiserer at det er viktig at lærerne vet hvorfor de gjør det de gjør.

Bokas første del forklarer lesing som en språklig ferdighet med emner som ordforråd og språklig kompetanse, og går videre med temaet Språk og leseforberedende øvelser 1. trinn. Denne delen handler i stor grad om generell språkstimulering som nødvendig grunnlag for videre leseutvikling. Temaet har en kort teoridel med lite bruk av faguttrykk, hvor hoveddelen består av oppgaver og metodiske forslag. Bokas neste del heter

Grunnleggende lese- og skriveopplæring – direkte arbeid med skriftspråket (1.trinn). Denne delen omtaler de ulike lese- og skrivestrategiene, og beskriver deretter ulike lesemetodiske tilnærminger. Bokas siste del handler om videregående lesetrening for 2. – 4. trinn. Her beskriver Haugstad innholdsmessige og lesetekniske krav til tekster på småskoletrinnet, og lesing og skriving som prosess. Videre emner er bl.a. leseglede, leseflyt, leseforståelse, fremføringstrening, skriftforming og rettskriving. En styrke med boka er at den har med flere emner om språklige og muntlige ferdigheter som grunnlag gjennom hele leseutviklingen.

Odd Haugstad sier at det skjer en rivende forskningsmessig utvikling på området som boka behandler, og at han støtter seg til nyere forskning. Det refereres imidlertid stort sett til litteratur fra 1960 - 90-tallet.

Boka har etter min mening delvis nytteverdi for tenkt målgruppe. Det er ikke tvil om at Haugstad har lang erfaring med hva som trengs for at barn skal få en god leseutvikling, men de teoretiske begrunnelsene er av og til for omstendelige (selv uten faguttrykk), og andre ganger for overflatiske og mangler referanser. Selv om noe av det 40-50 år gamle teoretiske grunnlaget som brukes i boka fortsatt er relevant, burde teoriene ha vært kommentert og bekreftet gjennom nyere forskning (de siste 5 - 10 år). Forenkling av og mangel på faguttrykk i boka kan virke mer forvirrende enn om faguttrykkene hadde vært brukt og forklart (evt. som ordliste i appendix). Ett eksempel er «bokstav-/bokstavlydlæring», s. 26. Er begrepene ment å bety det samme siden det brukes skråstrek, eller er det snakk



om bokstavform/utseende (grafem) og bokstavlyd (fonem), og koplingen mellom disse? Det samme gjelder begrepet «slektskapsord» som ordgruppe (s. 65). Er det kjent for lærere hva «slektskapsord» er for noe? (det er ikke kjent for meg). Andre steder brukes faguttrykk som for eksempel syntaks og semantikk uten at de forklares. Noe av teorien som beskrives og sitatene som brukes blir for fjern fra det jeg oppfatter som hensikten med temaet, for eksempel avsnittene om budskapsformidling og Rommetveits teorier rundt dette.

Flere deler av boka har viktig og grunnleggende kunnskap om lese- og skriveutvikling som lærere må kunne for de starter som lærere. Boka har også mange nyttige metodiske tips, men en del av tipsene finnes allerede i diverse hefter til leseverk (også Haugstads) og annet tilgjengelig materiell og spill.

Signbild Skogdal



3. - 4. november 2011 på Bredtvet kompetansesenter

Kursavgift:

Kr. 1500 (inkl. lunsj)
Kr. 250 (inkl. lunsj) for
logopedistudenter

**Bindende
påmelding:**
03. 10. 2011

Påmelding:

www.statped.no/bredtvet/kurs

Fullstendig program blir
lagt ut på: [www.statped.no/
bredtvet](http://www.statped.no/bredtvet)

Eventuell avbestilling
belastes med kr. 500.

**Vel møtt på
Afasidagene
på Bredtvet
2011!**



Kontaktpersoner: Ingvild Røste: ingvild.roste@statped.no og
Monica Knoph: monica.knoph@statped.no

Afasiteamet ved Bredtvet kompetansesenter arrangerer sine
årlige afasidager. For ellevte året på rad inviterer teamet
logopeder og andre interesserte fagpersoner til et praksisrettet
kurs om afasi.

3. november, kl. 10-16:

Language changes in aging og *Bilingual Aphasia* (foreløpige titler) v/
Loraine K. Obler, City University of New York. Forelesningen vil
foregå på engelsk.

Loraine K. Obler er språkviter og har en lang og variert erfaring fra
praksis og forskning. Hennes hovedinteressefelt er språkendringer
som følge av normal aldring eller Alzheimers sykdom. Videre har
hun forsket på tospråklighet, både hos normalspråklige og hos
personer med afasi.

4. november, kl. 9-15:

Hva skjer på praksisfeltet? Kortforedrag ved logopeder.

Afasi kartlegging: Hva skjer i praksis? v/ Marianne Lind og Line
Haaland-Johansen

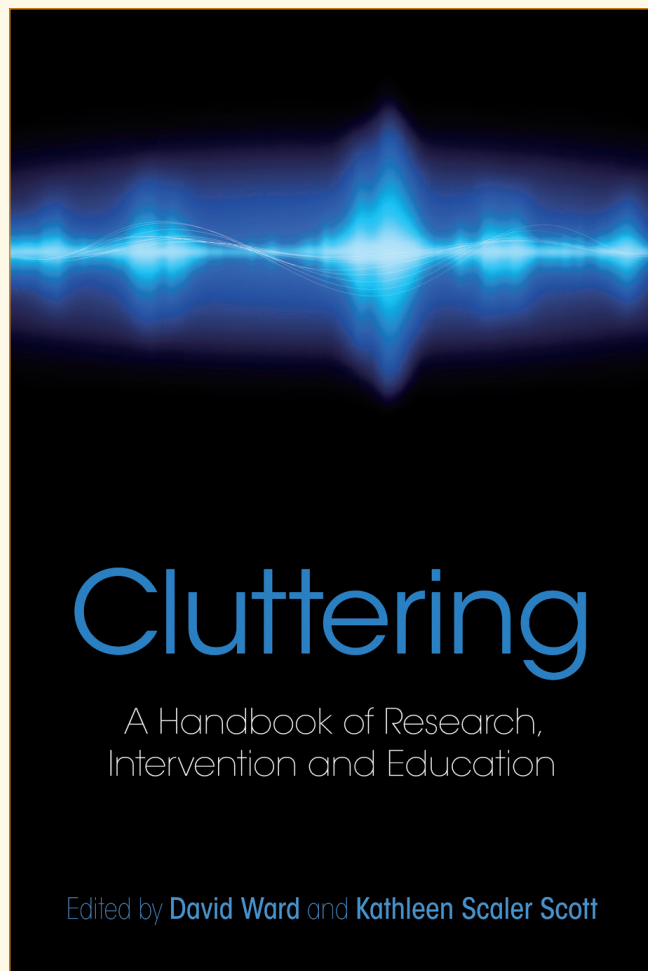
*Presentasjon av Newcastle University Aphasia Therapy Resources
(NATR) (tiltaksmateriell)* v/ Ingvild Røste og Monica Knoph

Fysisk aktivitet og helse: betydningen av å få til endring v/ Sissel
Ingvaldsen

Sareptas afasikrukke 2 (tiltaksmateriell) v/ Eli Qvenild

Cluttering – A Handbook of Research, Intervention and Education

David Ward & Kathleen Scaler Scott, 2011, Stive permer, 307 sider inkl. figurer og tabeller, Psychology Press, ISBN: 978-1-84872-029-9. (Boken er også tilgjengelig som Kindle e-bokversjon)



Løpsk tale er en kompleks kommunikasjonsvanske som er kjent for logopeder, men til tross for at løpsk tale har blitt en anerkjent diagnose i ICD (revidert utgave), er vansken fortsatt dessverre ukjent i den generelle befolkningen. ICA (the International Cluttering Association), etablert i 2007, har gjort viktig arbeid med å gjøre vansken mer kjent, samt søkt å styrke samarbeidet mellom klinikere og forskere. Boka, «Cluttering – A Handbook of Research, Intervention and Education» er et resultat av et multinasjonalt samarbeid mellom ulike fagpersoner, et samarbeid som på mange måter startet på den første verdenskongressen for løpsk tale i mai 2007 i Katarino, Bulgaria, der både forskere, klinikere og personer med løpsk tale fikk anledning til å møtes. I motsetning til feltet stamming er det publisert svært få selvstendige fagbøker om løpsk tale. I 1992 utga Myers og St. Louis boken «*Cluttering: A Clinical*

perspective», en bok som utgjorde et tilsvarende arbeid som denne boken *Cluttering* av Ward og Scaler Scott. Deretter må vi helt tilbake til 1964 da Deso Weiss utga sin bok *Cluttering*. Det er altså på høy tid at en ny utgivelse av en bok om løpsk tale blir publisert.

I tillegg til at Ward og Scaler Scott selv har bidratt med omfattende tekstbidrag i boken, har de selv koordinert og redigert andres innslag og vært ansvarlige for utgivelsen av denne fagboken. Boken har i alt 21 bidragsytere, og redaktørene har organisert stoffet i 17 kapitler. Totalt sett utgjør forfatterne et spennende mangfold med meget forskjellig erfaringsbakgrunn både innenfor forskning og den kliniske praksis. De fleste kapitler starter med en kort introduksjon og avsluttes med fylldige referanselister. Flere av forfatterne representerer en viktig kilde med ny og evidensbasert forskning. Foruten Ward og Scaler Scott, kan her trekkes fram Per Alm, Florence Myers, Kenneth St. Louis, Yvonne van Zaalen, John Van Borsel, John Tetnowski, Lawrence Raphael, Peter Howell og Ellen Bennett Lanouette. Boken har en naturlig progresjon og er delt inn i 4 hoveddeler:

- 1) Egenskapelige og nevrologiske trekk ved løpsk tale
- 2) Løpsk tale og assosierte tilleggsvansker
- 3) Kartlegging og behandling av løpsk tale
- 4) Nåværende og framtidige «retningsmarkører» innenfor feltet løpsk tale

Del 1 retter søkelys mot hjernen og dens funksjon, vanskens mulige genetiske faktorer samt motorisk talekontroll sett i relasjon til løpsk tale. Videre retter del 2 søkelys på de vanligste tilleggsvanskene og samdiagnosene så som stamming, Downs syndrom, lærevansker og autismespekterforstyrrelser. Del 3 utgjør den største delen (nærmere 1/3 av bokens innhold), og inkluderer en rikdom av tilnærminger og tiltak med detaljerte metodiske innføringer. Deler av kapitlene fungerer som en idèbank, hvor leserne får gode innspill og detaljerte tips og råd om mulige kliniske innfallsvinkler på detaljnivå. Jeg vil her spesielt trekke fram den holistisk tenkende Florence Myers og den klinisk allsidige Ellen Bennett Lanouette, begge meget anerkjente fagpersoner som innehar stor klinisk tyngde og lang erfaringsbakgrunn. Yvonne van Zaalen, som flere av oss kjenner fra tidligere vinterkurs i Logopedlagets regi, har et viktig tekstbidrag om kartlegging av løpsk tale samt tolkning av testresultater. Den siste delen gir en analyse av hvor taleflyt- og kommunikasjonsvansken løpsk tale står i dag, faglig og internasjonalt, og hvordan veien videre kan bli. Ward bidrar også i siste hoveddel med et innblikk i den kompleksitet og

sammensatthet som ofte kan følge vansken, og de forskjellige diagnostiske kriteriene som råder. Klinikere og forskere strides fortsatt om hvilke seleksjonskriterier som skal gjelde for løpsk tale. Likevel ser det ut til at de fleste kan samles om en felles definisjon, en definisjon utarbeidet av St. Louis med kollegaer som utgjør et minste felles multiplum av symptomer (LCD= lowest common denominator). St. Louis og Schulte har et eget kapittel i boken der de redegjør for denne forståelsesrammen (LCD), mens Ward i et av sine kapitler gir en innføring i sin bredere forståelsesramme CSB (cluttering spectrum behaviour). Ward mener at disse to forståelsesrammene kan kombineres, og han oppsummerer med en spennende drøfting av dette.

Boken er godt strukturert med få, men gode illustrasjoner. Til tross for engelsk tekst, er innholdet lett tilgjengelig. Vi får i boken det siste av oppdatert forskning og refleksjon innenfor løpsktale-feltet. Både logopedstudenter, logopeder og andre personer som er interessert i løpsk tale vil ha stor nytte av boken. Den er velegnet som oppslagsverk, og vil være en god støtte til forberedelse og oppfølging etter henvisninger. Boken bør være tilgjengelig på alle logopedkontor der taleflytvansker følges opp og behandles. Jeg vil derfor på det sterkeste anbefale Logopedens lesere boken *Cluttering – A Handbook of Research, Intervention and Education*. Den kan bestilles på www.amazon.com (\$56) og på ICA's egne nettsider (<http://associations.missouristate.edu/ICA/>).

Hilda Sønsterud,
Bredtvet kompetansesenter

Brukerperspektivet har blitt ivaretatt ved at personlige og erfaringsbaserte tekster fra personer med løpsk tale har blitt benyttet, se gjerne kapittel 13 med forfatterne Scaler Scott og St. Louis. Foreldreperspektivet er også inkludert i dette kapitlet. Vår egen norske brukerrepresentant i ICA, Helene Kvenseth fra Trondheim har blant flere andre blitt hentet inn som aktuell kilde.



1 VIKARIAT team for taleflytvansker, Bredtvet kompetansesenter

Vi trenger en logoped/spesialpedagog til vikariat av ett års varighet med mulighet for fast tilsetting. Stillingen er ledig for tiltredelse fra august 2011.

Arbeidsoppgaver:

- Tiltaksrettet utredning, rådgivning og veiledning for barn, ungdom og voksne med taleflytvansker
- Medvirke til systematisering av kunnskap og tiltaksutvikling innen fagfeltet
- Kurs- og informasjonsvirksomhet

Kvalifikasjoner: Hovedfag/mastergrad innen logopedi/spesialpedagogikk.

Det er en fordel med erfaring innen taleflytvanskeområdet (stamming og løpsk tale). Vi ønsker en kreativ og faglig engasjert medarbeider med gode samarbeidsevner og som trives med å arbeide i team. Ved tilsetting vektlegges formell kompetanse, erfaring og personlig egnethet.

Lønnplassering: Rådgiver, kode 1434, ltr. 50-58. Seniorrådgiver, kode 1364, ltr. 58-62 (l.pl. 90.500).

Lønnplassering ut fra erfaring og formalkompetanse. Fra bruttolønn trekkes innskudd Statens pensjonskasse.

MERK! Søknadsfrist: 13. juni 2011

Søknaden sendes elektronisk via www.statped.no/ledige stillinger, der det foreligger en fullstendig utlysningstekst.

Kontaktinformasjon: Avdelingsleder Sissel Holten, tlf. 22 90 28 42

eller teamkoordinator Hilda Sønsterud, hilda.sonsterud@statped.no, tlf 22 90 28 60.

vi trenger ditt tips!

Når skal man gi seg tid?

Jeg er blitt oppfordret til å skrive om en liten gutt som jeg har jobbet med. Ola var 4 år da han ble henvist til logopedtjenesten på grunn av språk og språklydsvansker. Det ble oppgitt at Ola ofte kom i konflikter med andre, både voksne og barn. Ole ble testet med Norsk Fonemtest. I stedet for å fortelle om de ulike vanskene her, kan jeg oppgi at av fonemtestens 104 ord, så sa han kun ett ord riktig: /baby/. Han hadde et lydlig uttrykk for alle bildene, men ikke alle ord ble gjenkjennelige. Han sa blant annet /oje/ i stedet for /lomme.

På grunn av at Ola ofte kom i konflikt med andre, ble han også utredet av PP-tjenesten. Både WIPPSY-testen og min egen Reynell viste at Ola var en oppgående gutt. På enkelte deltester fikk han gode skåringer. Ola fikk ingen diagnose. Det ble antatt at Olas høye konfliktnivå med andre skyldtes manglende verbal uttrykksevne.

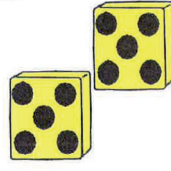
Ola fremsto ellers som en gutt med god selvtillit (eneste barn av skilte foreldre, men han ble meget godt tatt hånd om). I dette bildet kan det være interessant å nevne at mor har meget dårlig hørsel og at far (etter eget utsagn) har dysleksi, slik at så lenge Ola gikk i barnehagen, ble han fulgt opp av barnehagen med hensyn til «lekser». Ellers nevner jeg at Ola alltid var villig til å komme til timene våre. Han var meget glad i utelek, men avbrøt villig all lek. Han dro ned ermene på utedressen og var klar. I lang tid fikk Ola to logopedtimer i uka.

Til tross for god oppfølging alle steder, var jeg ikke fornøyd med fremgangen. Da Ola begynte i 1. klasse, var ikke situasjonen så veldig uendret fra da jeg møtte ham. Nå var riktignok leppelydene på plass, likeså v-lyd og n-lyd, men ellers manglet han de andre lydene. S-lyden kunne forekomme, men sjelden på riktig sted. Overfor Ola har jeg etter beste evne prøvd alle de tiltak jeg har funnet anbefalt for barn med enten dyspraktiske eller fonologiske vansker. Vi jobbet med munnmotorikk og vi jobbet med puste- og blåseøvelser. Jeg ønsket hjelp og Ola ble derfor henvist til Bredtvet senter for logopedi. På grunn av rutiner der fikk ikke Ola komme dit selv, men jeg ble som hans logoped invitert til komme på to «arbeidsmøter». Ola var da førsteklasing og hans lærer ble også invitert til å delta. Bredtvet fikk tilgang til alle rapporter og resultater av tester. På grunnlag av disse, mine utsagn og beretninger om hva jeg hadde gjort med Ola, så fikk Ola etter første arbeidsmøte en diagnose. Det ble konkludert med fonologiske vansker. Det ble forelått at vi skulle jobbe etter metafonme-

toden (tillempet), PAS-metoden, lytting (dyrelyder -> klassifisering av lyder), anvende bokstavhuset (suselyder – spytte-lyder) pluss tankekart. Ola syntes at alt dette var greit, og vi jobbet iherdig med opplegg rundt disse metodene. Men da vi møttes til neste arbeidsmøte ca. to måneder senere, kunne jeg ikke rapportere om synlig fremgang. Det ble nødvendig med enda en ny plan.

Den nye planen gikk ut på at jeg skulle utføre en ITPA for å finne Olas styrker og svakheter. Det ble oppgitt at det så ut til at Ola hadde et meget umodent fonologisk skjema, og jeg skulle teste ham for å finne ut hvor han rent lydmessig befant seg i utviklingen. Jeg fikk utdelt et skjema (Stadier i språkutviklingen – fritt etter PACS. P. Grunwell 1985). Da jeg fylte ut dette skjemaet, kom det frem at Ola rent lydutviklingsmessig befant seg på 3 årsstadiet.

Når man hadde «nøkkelen» til Olas anvendelse av de lydene han var trygg på, så kunne man skjønne hva han sa dersom man hørte ordene i en kjent kontekst, men ellers var det vanskelig og til dels håpløst å forstå ham. ITPA-testen understøttet også at Ola hadde gode begreper, mens grammatikken hans var mangelfull. Det skyldes nok at korrigeringer her ikke skjedde. Disse vanskene forsvant i virvaret av språklyds-

		
BABY	PUTE	TI
		
MAT	POTTE	TYV
2		
TO	v → åt	TÅ

vanskene hans. Fagfolkene på Bredtvet anbefalte at tiltakene videre måtte bygge på det faktum at Ols fonologiske utvikling var meget umoden.

Tiltakene mine ble følgende: Jeg utstyrte Ola med en «Jeg - kan - bok». Her limte jeg kun inn bilder og ord som han sa helt riktig. Ordene ble skrevet med store bokstaver og han «leste» disse. Hjemmearbeidet ble greit og foreldrene behøvde bare å gå igjennom disse leksene med ham (Foreldrene var også fornøyd med den oppfølging de fikk på Bredtvet i form av foreldrekurs). Metoden medførte en del utfordringer for meg. For det første var det ganske arbeidsomt å finne bildemateriell/stoff som bygget på så få lyder som de Ola mestret, og for det andre så lå det utfordring i dette at man aksepterte en tilsynelatende stillstand. Denne stillstanden skjedde i samarbeid med klassestyrer. I timene der var det jo en progresjon rettet mot klassen, men Ola ble skånet så godt som det var mulig. Slik forløp logopedtimene i flere måneder. I mai begynte jeg litt etter litt å introdusere ord som hadde «nye» lyder i seg. Det første ordet Ola sa riktig med hensyn til nye ord, var ordet /vekt/. Her kom altså k-lyden ut riktig, pluss at han mestret to konsonanter etter hverandre. Men fortsatt jobbet vi kun med «jeg – kan – boken» uten å ha tiltak rettet mot en bestemt lyd.

Helt på slutten av mai forlot vi prinsippene noe, og litt etter litt kunne jeg vektlegge fokus på lyder som han ikke hadde mestret tidligere. Nå gikk det i et forrykende tempo egentlig. Like før skoleslutt var Ola moden til å erkjenne at han sa /sot/ og ikke /fot/ for eksempel. Rådene fra Bredtvet fungerte! Ved å konsolidere den lydutvikling Ola var på, så gikk naturen sin gang og de «nye» lydene kom som en naturlig utvikling.

Det er gledelig å fortelle at nå når Ola går i 2. klasse (februar 2011), så har Ola en klingende r-lyd. Nå jobber vi kun med de retroflekse lydene, skj-lyden og kj-lyden og det går riktig bra. Vi har også fått tid til å følge opp grammatikken hans. Vi får tro at Ola har hatt utbytte av all den treningen han har hatt på stavelser m.m., for klassestyrer er godt fornøyd med leseutviklingen hans.

Ola har ikke skiftet lynne fullstendig og noen av vanskene som han har med andre er ikke bare knyttet opp til uttalevanskene, men i det store og hele er det stor grad av tilfredshet både i hjemmet, på skolen og de timene Ola og jeg har sammen.

Konklusjon

Ola har fått oppmerksomhet hele veien. Selv om det Ola og jeg gjorde de første årene ikke hadde umiddelbar virkning på uttalevanskene hans, så fikk han god språkstimulering både av hjemmet, i barnehage/skole og av meg. Likevel ser jeg det nok slik at det var et godt råd vi fikk. Jeg ser det som utslagsgivende for Ola at han fikk «hvile» der han var slik at han modnet, at han fikk en mestringsfølelse og at han dermed ble mottagelig for lydinnlæring når også tiden for det var moden, men uten rådene fra Bredtvet ville jeg nok ikke på egen hånd ha våget å gi meg selv så lang pause fra kravet om å gå videre. Kan hende ville Ola ha fått på plass lydene han manglet etter hvert. Jeg velger imidlertid å tro at det av og til kan være greit å gi seg tid, og jeg takker damene på Bredtvet for råd som fungerte.

*Sonja Reinsborg Sørgård,
Logoped på Hamar*



Praksiserfaringer etterlyses!

Har du gjort deg spennende, tankevekkende eller uventede erfaringer i egen praksis? Er det noe i din praksishverdag som du brenner spesielt for? Har du gjort deg interessante erfaringer med en spesifikk arbeidsmåte eller oppgavetype som viste seg å virke godt for en bestemt bruker? Har du lyst til å dele praktiske eksempler med andre logopeder?

Også i år vil vi sette av tid til kortforedrag fra praksisfeltet på Afasidagene. Hvert kortforedrag får en tidsramme på om lag 20 minutter, inkl. tid til spørsmål.

Høres dette interessant ut?

Ta kontakt med afasiteamet på Bredtvet på telefon 22 90 28 00 eller send en e-post til monica.knoph@statped.no.



vi trenger ditt tips!

Et hverdagsliv - fra morgen til kveld inspirasjon til samtale

Hftet «Et hverdagsliv- fra morgen til kveld» har blitt til høsten 2010, som produkt av et savn etter godt materiell for «den viderekomne» afatiker. Allsidighet, temafokus og humor har vært viktige ingredienser i arbeidet.

Hftet passer best for den voksne pasienten. Det er produsert i samråd og kommunikasjon med logoped MNLL Anne Kjersti Stranden.

Brukeren ønskes velkommen inn i et hjem, et liv. Bildene og teksten er ment å inspirere til gjenkjenning og samtale omkring ulike temaer hentet fra et hverdagsliv. Temaene spenner fra frokost en tidlig morgenstund, dyr og natur, praktisk arbeid i eget hjem, til post i postkassa og avlesing av strømmåleren.

Tekstene er korte og greie og går på rim.
«Tidlig morgen - frokosttid, trøtt og sulten, men like blid...»

Hftet består av bilder og tilhørende rim. For hver bildeside er en tilhørende hvit side som kan benyttes til tegning og skriving. I tillegg følger det med enkeltbilder av 8 av bildene, som kan brukes til billedlotto.

I tidlig fase av sykdommen hos noen, kan det å høre andre lese og det å se på bilder være en god og meningsfylt opplevelse. For den «viderekomne» kan bruken av hftet tilpasses den enkelte pasient ut i fra afasitype og grad. Mens en pasient med «Brocas afasi/ekspressiv afasi» kan ha nytte av ideer til ord og «prompting» av lyder stavelser for å få frem ord, kan en pasient med «Wernickes afasi/impressiv afasi» ha nytte av samtaler omkring naturlige sammenhenger i bilder og tekst.

Hftet er utprøvd av logoped sammen med noen frivillige pasienter. Tilpasset bruk for den enkelte og samtale med disse i etterkant har vist at materialet kan lokke fram ord og setninger og skape gjenkjenning til egne erfaringer.

I tillegg lokket «hverdagshumor» fra bilder og tekst frem smilet hos flere, mens billedlottoen gav muligheter for mestring hos de som ikke kunne uttrykke seg i ord.

Hftet kan bestilles direkte fra forfatter Gun Ellen Stranden, tlf: 41905734 eller e-post: guelst@online.no

Gun Ellen Stranden



Tidlig morgen – frokosttid
trøtt og sulten, men like blid....



Kanskje trenger du varme klær -
du som bor under rota her?



Men her står jo båten på land -
Tåler den ikke vann?



Tobii Sono Primo

Inspirerende situasjonsbasert kommunikasjonsbibliotek

Tobii Sono Primo er en kreativ verktøykasse som inneholder øvelser og kommunikasjonssider tilpasset å lære å kommunisere gjennom grafiske tegn.

Tobii Sono Primo tilbyr et tyvetalls situasjoner med tilhørende visuelle scener, ordforråd, sosiale skript, bildebøker, samt morsomme leker, spill og aktiviteter.

En stor takk til fagpersoner på ISAAC-konferansen 2011 som gav innspill i prosessen med oversetting og tilpassing av Tobii Sono Primo til norsk.

tobii
www.tobii.no

Pedagogisk utvalg

Pedagogisk utvalg har arbeidet med redigering av listen over linker til materiell som du finner på NLL sin web-side. Vi håper også at litteraturlisten er ferdig redigert når du leser dette, ellers vil den bli det i løpet av sommeren. Litteraturlisten er basert på pensumlitteratur fra logoped-studiene. Vi har lagt inn mer litteratur under temaet Minoritetsspråklige. Vi har videre opprettet et nytt tema: Barnebøker. Her finner du bøker for barn (og foreldre) om barn med ulike typer språk/talevansker. Pedagogisk utvalg er glad for forslag til materiell og bøker som medlemmene mener kan være aktuelle å ha på listene. Send gjerne epost til leder i Pedagogisk utvalg om dette.

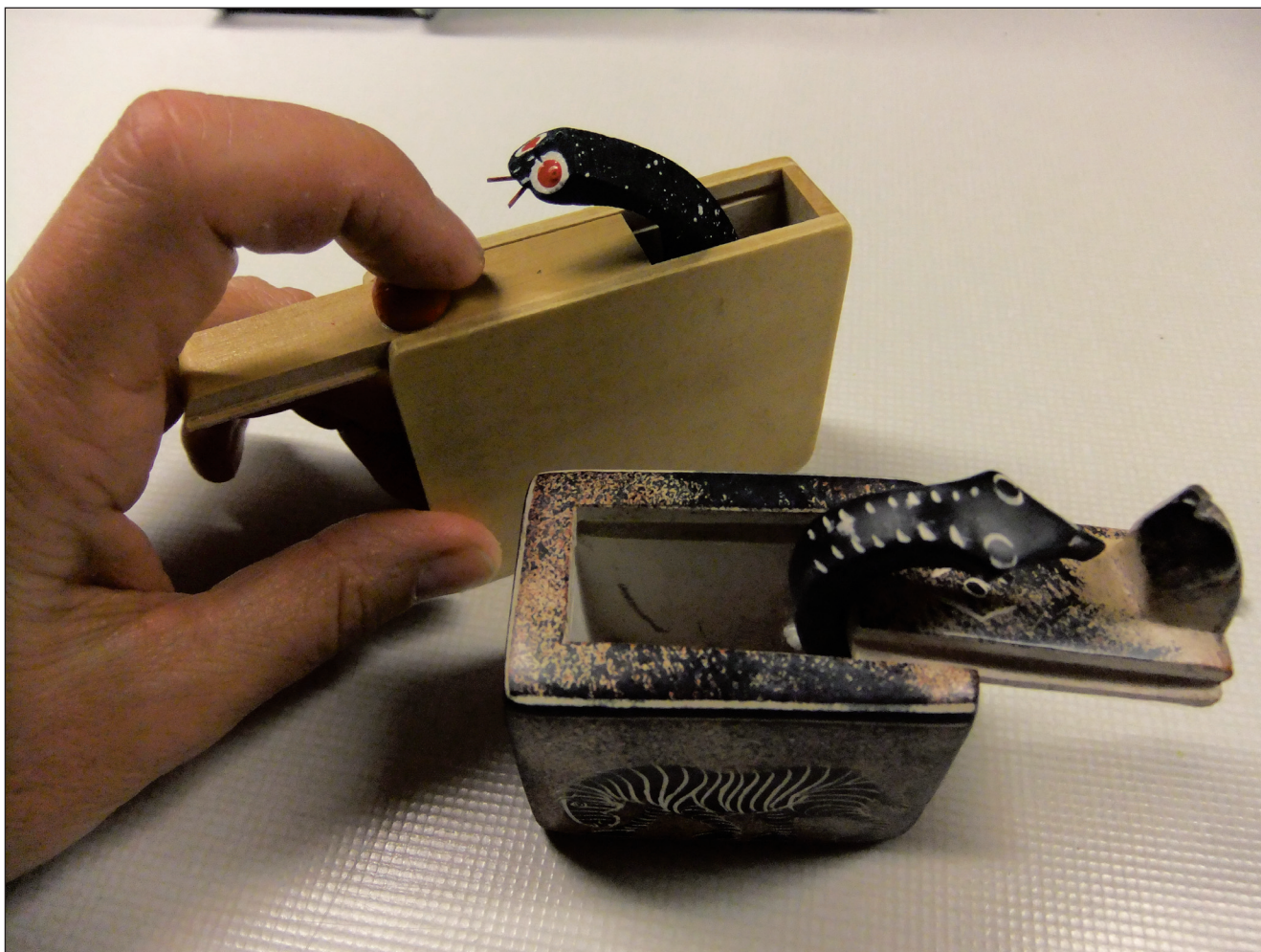
Denne gangen vil vi presentere Universaloversetteren som i Norge forhandles av firmaet Enklere Liv. Du finner link til Enklere Liv i materiallisten på NLL sin web-side. Universaloversetteren er produsert av PocketComms. Et besøk på deres web-side anbefales www.pocketcomms.co.uk. Her er det også mulig å bestille individuelt tilpassede produkter. Universaloversetteren er egentlig tenkt som en hjelp til alle på reiser til land der de språkene vi behersker ikke brukes. Oversetteren er bygget opp med bilder ordnet i temaer som dekker blant annet grunnleggende behov for mat, drikke, personlig hygiene, klær, fritids/kulturaktiviteter og kroppstilstand/sykdom. Slik tenker vi også når vi skal bygge opp et kommunikasjonssystem til eksempelvis personer med afasi. Universaloversetterens sider



kan være direkte anvendelig for de som fungerer bra kognitivt, men må nok tilpasses til mange av de personene vi som logopeder kommer i kontakt med. Uansett er materialet et godt idégrunnlag til å lage individuelt tilpassede kommunikasjonsverktøy. Formatet er enkelt og passe lite til at det er lett å bære med seg. Oversetteren leveres i et lite oppbevaringsetui som kan festes i beltet, eller eventuelt i fremkomsthjelpemidler slik at den er lett tilgjengelig. Enklere Liv forhandler flere produkter som kan være med å gjøre hverdagen enklere for mange av de voksne personer vi som logopeder kommer i kontakt med. Vi har alle erfart at det er viktig å se hele personen og ikke bare kommunikasjonsdelen. Hvis andre ting i livet ikke fungerer vil det kunne få innflytelse på konsentrasjon og over-

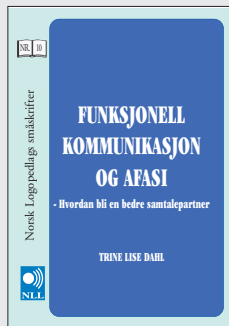
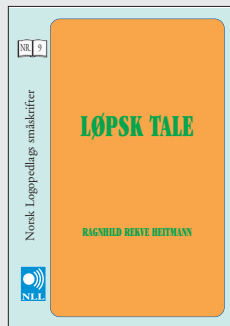
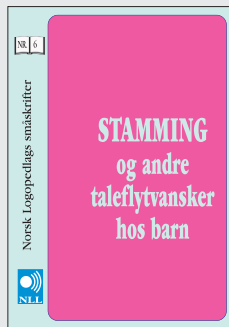
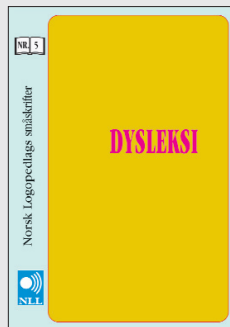
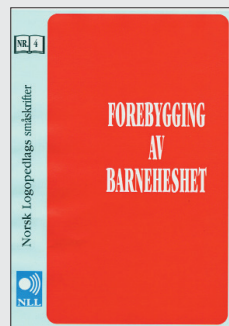
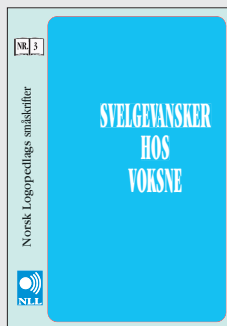
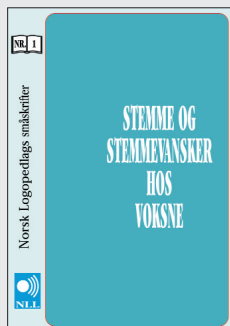
skudd i forhold til kommunikasjon. Enklere Liv har butikk i flere av de større byene. De har katalog som kan bestilles eller leses på web-siden deres. Firmaet driver også netthandel.

Vi presenterer denne gangen også en artig og motiverende leke til bruk i arbeidet med å få til S-lyd. Det er en slange som bor i ei eske. Når du drar lokket bortover kommer slangen opp. Barn fascineres lett av slangene, ofte med en lett skrekkblandet fryd. Barnet må selvsagt si SSSSSS for å lokke slangen opp. Slangen i treesken er kjøpt i en lekebutikk i Stavanger som forhandler klassiske treleker. Slangen foran er kjøpt i Sør-afrika og er av en type hard gips. Ta logopedblikket med deg på feriereiser!



NORSK LOGOPEDLAGS SMÅSKRIFTSERIE

Bestilling på Internett: www.norsklogopedlag.no



- Nr. 1 Stemme og stemmevansker hos voksne
- Nr. 2 Kommunikasjonsvansker ved høytresidige hjerneskader
- Nr. 3 Svelgevansker hos voksne
- Nr. 4 Forebygging av barneheshet
- Nr. 5 Dysleksi
- Nr. 6 Stammer og andre taleflytvansker hos barn
- Nr. 7 Språkvansker hos minoritetspråklige barn, unge og voksne
- Nr. 8 Leppe-kjeve-ganespalte
- Nr. 9 Løpsk tale
- Nr. 10 Funksjonell kommunikasjon og afasi



Regionallaget BU-TE-VE

HØSTKURS

Havna Hotell, TJØME • Tjøme 29. og 30.september 2011

Foredragsholder: Professor Sol Lyster Solveig Lyster professor og leder ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo foreleser om barns leseutvikling og hvordan man kan kartlegge og forebygge språkvansker og lese- og skrivevansker (dysleksi).

Torsdag 29.september

kl 09.00 – 10.00	Registrering
kl 10.00	Åpning
kl 10.00 – 12.00	Sol Lyster: Leseutvikling – det språklige og kognitive grunnlaget. Hva vet vi – hvordan forebygger vi vansker?
kl 12.00 – 13.00	Lunsj
kl 13.00 – 15.00	Sol Lyster: Dysleksi. Kartlegging og tiltak
kl 15.15 – 16.30	Årsmøte BU-TE-VE logopedlag
kl 19.00	Festmiddag

Fredag 30.september

kl 09.00 – 13.00	Sol Lyster: Språk- og lesevansker. Språkarbeidet i leseopplæringen. Et hovedfokus på ordforrådsarbeide og morfologisk kompetanse.
kl 13.00	Avslutning
kl 13.00 – 14.00	Lunsj

Spørsmål vedrørende kurset rettes til: Brith Hjort, Tlf : 928 69 395, e-post: brith.hiorth@c2i.net

Overnatting på Havna Hotell. Vi har forhandlet oss frem til følgende pakkepriser.

Prisene gjelder overnatting med helpensjon; lunsj, festmiddag og frokost.

Standard enkeltrom 1255,-

Superior enkeltrom 1505,-

Standard dbl.rom 985,- (pr.pers)

Superior dbl.rom 1235,- (pr.pers)

Dagpakke (lunsj) 395,- (Kommer i tillegg for de som ønsker luns avreisedagen.)

Festmiddag 395,- (Gjelder de som kun ønsker å delta på festmiddagen og som ikke bor på hotellet)

Den enkelte bestiller selv overnatting på hotellet. Tlf. 33 30 30 00 eller mail: rica.havna.hotel@rica.no

Kursavgift: Hele kurset 1000,- Pr dag 600,-

Bindende påmelding med innbetaling av kursavgift sendes til Else Fuhre. E-post: else.fuhre@hotmail.com eller tlf. 986 64 652. Evt. Else Fuhre, Nesbryggeveien 32, 3133 Duken

Kursavgiften settes inn på konto: 05400842649. **Frist for påmelding er 01.09.11.**

Vel møtt til kurs og årsmøte.

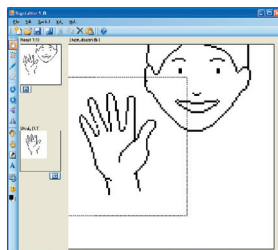
DagligSpråk 6.1

for Windows 7, XP og Vista

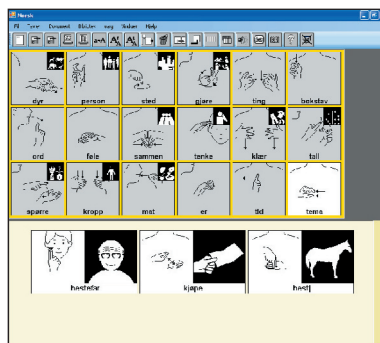
- et unikt og allsidig hjelpemiddel for alle tegn-brukere!

- Enkel **tekstbehandler med tegn!** (til kontaktbok, dagtavler, sanger, oppskrifter, tegnspråkkurs mm.)
- **TegnBibliotek** med tusenvis av medfølgende tegn-illustrasjoner (fra tegnspråk og "tegn til tale").
- **TegnEditor** for å lage egne tegn
- **Språkdokumentasjon** gjør det mye lettere å få flere til å forstå brukerens egne tegn, gester og andre språkuttrykk.

Alle som har dokumentert behov for **DagligSpråk** som kommunikasjons hjelpemiddel, kan låne programmet fra **NAV hjelpemiddelsentral** i fylket. Hvis det er nærpersionene som trenger programmet, kan kommunen kjøpe det direkte fra DagligData AS. **Bestill DagligSpråk for Windows i dag!**



Det er enkelt å lage personlige tegn og bilder med DagligSpråks TegnEditor



Ny asfalt ved kapellet



Skriv ut sanger, kontaktbok eller barnebøker med tegn!

Utallige kombinasjonsmuligheter med tegn, pictogrammer og bilder

Vi har LANDETS STØRSTE UTVALG av bøker med tegn!



Best på tegn og pictogrammer!

Vårt mål er at DagligSpråk også i fremtiden skal være det i særklasse beste verktøyet og hjelpemidlet for alle som arbeider med tegnstøttet kommunikasjon - og for alle som ønsker å kombinere tegn eller pictogrammer med bilder (eller video) fra mobiltelefon eller digitalkamera.



I vår KATALOG finner du et stort utvalg av tegn-til-tale-, tegnspråk- og pictogram-materiell. **NB! NÅ OGSÅ MED MANGE GODE JUBILEUMSTILBUD**

(gjelder frem til 30.06.2011)

Be om å få katalogen tilsendt, eller last den ned fra

www.dagligdata.no



- kreative løsninger for bedre kommunikasjon
- materiell for tegnbruk og tegnninlæring
- norsk enedistributør av pictogrammer

DagligData as
www.dagligdata.no

Adr.: Grinivegen 3, 3721 Skien - Telefaks: 35 51 94 01 - Telefon: 35 51 94 00 - E-post: firmapost@dagligdata.no

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
16. - 18. juni	3rd Nordic Aphasia conference	Helsinki, Hotel Kalastajatorppa, Finland	http://www.afasiankuntoutustutkimus.fi/koulutus/2
30. juni - 2. juli	Europeisk ASK-konferanse i 2011	Polen	http://www.aac2011.org.pl/en/index.html
09. - 12. juli	27th National Reading Styles Conference	San Antonio, USA	http://www.nrsi.com/conference
15. - 18. juni	ISB8 - International Symposium on Bilingualism Oslo 2011	Universitetet i Oslo	http://www.hf.uio.no/iln/forskning/aktuelt/arrangementer/konferanser-seminarer/2011/isb8/
11. - 13. august	Den sjätte nordiska dyslexipedagogiska kongressen	Stockholm	http://dyslexiforeningen.se/
22. - 24. august	Mindst fire sprog til alle: Fremtidens sprogpoltiske udfordringer - konference om flersprogethed i Norden	Torshavn, Færøylene	www.socdev.fo
01. - 02. sept.	Nevrokongress 2011	Bergen	https://www.sykepleierforbundet.no/felles/fag/faggrupper/nevrokirurgi/nevrokongress/artikkelliste?p_submenu_id=10509
01. - 04. sept.	Den 9. Oxford Dysfluency Conference	Oxford, England (arr. Elsevier og De Monfort University)	http://www.dysfluencyconference.com/
27. - 29. sept.	Landsdelsamling for PP-tjenesten og Statped Nord	Tromsø	http://www.landsdelssamlinga.no/
04. - 05. nov.	International Autisme Konference 2011	Skive, Danmark	http://www.skivekonferencen.dk/
01. - 03. des.	Nordisk konferanse om observasjon av språk: Barnehage og skole	Oslo	http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Statped%20Vest/NORDISK_KONF_DES2011_A5.pdf
20. - 23. mai 2012	11th International Congress of the European Society of Pediatric Otorhinolaryngology	Amsterdam	http://www.espo2012.com/
12. mars 2012	Oslo seminarene om Alternativ supplerende kommunikasjon (2012-2013)	Oslo	http://www.ask-loftet.no/
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			

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

INNHold

Redaktøren

Melanie Kirmess s. 3

Nytt fra styret

Randi Føsser s. 4

Bruk av metaforer i spesialpedagogisk arbeid

Miriam Hørkestad Olsen s. 5

LSVT LOUD - en intensiv stemmetreningsmetode for personer med Parkinson sykdom

Kathrine Krøisgaard s. 10

Å avbryte eller fullføre? Et spørsmål om kontekst

Marianne Lind og Hilda Sønsterud s. 12

'Tett på' - Afasirammede

Gro Strande s. 18

Begynnerlesing og -skriving. Valg av bokstavtyper

Odd Haugstad s. 21

Norsk Logopedlags vinterkurs 10.–12. mars 2011

Ingvild Røste og Signbild Skogdal s. 24

Den 2. Nordiske konferanse om stammen og løbsk tale

Signbild Skogdal s. 28

Intervju med de nye studiestedene i Bodø og Trømsø

Signbild Skogdal s. 30

Nordisk klinisk lingvistikk konferanse

Melanie Kirmess s. 34

Skatteboksen: Eli Qvenild

Ingvild Røste s. 36

Yrkesetikk: Etiske betraktninger og dilemmaer vedrørende avslutning av logopedundervisningen

Gerd Slaatsveen og Elsie Dalåmo s. 38

Lesernes side: Kong Georg VI's «stammehjelp» – hvordan og hvorfor?

Hilda Sønsterud s. 40

Bokomtale: Den grunnleggende lese- og skriveopplæringen

Signbild Skogdal s. 42

Bokomtale: Cluttering

Hilda Sønsterud s. 44

Logopedisk tips: Når skal man gi seg tid?

Sonja Reinsborg Sørård s. 46

Logopedisk tips: Logopediheftet

Gun Stranden s. 48

Pedagogisk utvalg s. 50

Kurs & Konferanser s. 54