

Norsk tidsskrift
for logopedi

Juni 2018
Årgang 64

Logo PEDEN 218



ARTIKLER OG ANDRE BIDRAG

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

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

PRAKTISKE OG TEKNISKE RÅD

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

FORSKNINGSARTIKLER

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

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

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

ANNONSEPRISER PR. 01.01.2018

1/1 (175 mm b x 221 mm h) side - kr. 3.900,-
1/2 (175 mm b x 109 mm h) side - kr. 2.400,-
1/4 (175 mm b x 53 mm h - 86 mm b x 109 mm h) side - kr. 1.700,-
10 % rabatt for fire annonser på rad som bestilles samtidig.
Annonser fra regionslag i NLL er gratis.

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



STYRET I NLL

Leder Hege Beate Bakken
Tlf.: 924 44 085
Adr: Dickaunsvingen 17,
7021 Trondheim
Email: hegebb@gmail.com

Nestleder Randi Ramsfjell
Tlf.: 958 86 649
Adr: Bjørnebyveien 18,
7025 Trondheim
Email: randiramsfjell@hotmail.com

Kasserer Anita N. Døhl
Tlf.: 970 64 829
Adr: Litjåsen 6, 7224 Melhus
Email: anitadohl@gmail.com

Sekretær Emanuela Ø. Mangano
Tlf.: 986 43 989
Adr: Vollvegen 5, 7653 Verdal
Email: emanuela.ov.mangano@gmail.com

Styremedlem Monica Rønning
Sørngård
Tlf.: 403 81 202
Adr: Burslia 7 D,
7029 Trondheim
e-post: monica.rf1986@gmail.com

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

Varamedlem Siv Ø. Fossum
Tlf: 476 06 968
Adr: Gammelvegen 74,
7353 Børse
Email: sivfossum@gmail.com

YRKESETISK RÅD

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

FAGUTVALGET

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

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

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

SALGSREPRESENTANT

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

ARKIVAR

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

UTVALG FOR PRIVAT PRAKSIS

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

VALGKOMITÉ

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

LEDERE I REGIONSLAG

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

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

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

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

Agder
Liv Therese Norberg Haga
agderlogopedlag@gmail.com

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

Nordland Heidi Hansen
nordland.logopedlag@gmail.com

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

Østfold
Veronika Trenum Berg
ostfold.logopedlag@gmail.com

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

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

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

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

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

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

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

Kjære leser,

i skrivende stund er sommerkonferansen og landsmøtet rett rundt hjørnet. Fagutvalget har laget et innholdsrikt og spennende program som vanlig, og jeg gleder meg til å delta.

I mars kom rapporten fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Inkluderende fellesskap for barn og unge; Nordahl-rapporten). Den peker på mange reelle utfordringer knyttet til det spesialpedagogiske støttesystemet i dag, slik som den utstrakte bruken av assistenter, tiden det tar før et barn eller en ungdom får hjelp, og manglende kvalitetssikring av den spesialpedagogiske hjelpen. Rapporten kan imidlertid få konsekvenser også for barn og unge som har behov for logopedisk hjelp, og jeg sitter med mange spørsmål om hva følgene vil være dersom rådene i rapporten følges. Hovedspørsmålene er knyttet til ivaretagelsen av barn og unge med behov for logopedisk hjelp og logopedens rolle i dette nye støttesystemet: Hvordan kan vi være sikre på at barn og unge med logopediske behov som tidligere falt innunder opplæringsloven vil få den hjelpen de har behov for dersom deres rett ikke lenger sikres gjennom enkeltvedtak? Dersom de mister retten til enkeltvedtak mister de også klagerett dersom tilbudet ikke er godt nok: Hvem skal sørge for at elevene får den hjelpen de trenger? Og hvordan skal det skje? Skal elevene få hjelpen gjennom den nye PP-tjenestens veiledende funksjon, som utvalget beskriver, skal skolene selv leie inn logopeder eller skal skolene selv ansette logopeder (igjen)? Selv om rapporten viser til at noen barn med tale- og språkproblemer har behov for mer oppfølging enn det de kan få gjennom det ordinære støttesystemet, skal de ekstra varige og intensive tiltakene gjelde kun 1-3 % av alle barn totalt. Jeg under meg også over hvilke konsekvenser det vil få å flytte stillinger fra Statped til fylkeskommunene; det vil, så vidt jeg forstår, medføre å tynne ut miljøene som har spisskompetanse. Det blir spennende å se hva som kommer ut av høringsrundene!



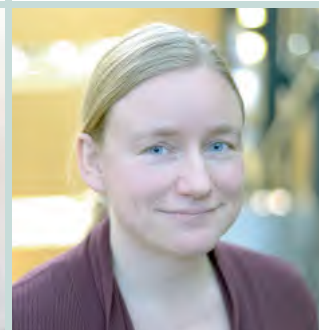
Jannicke Karlsen



Julie W. Olsen



Jannicke Vøyne



Ingvild Røste

I dette nummeret kan dere lese del 2 av artikkelen om komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. Vi har en fagfellevurdert artikkel om et nytt kartleggingsverktøy for vurdering av narrative ferdigheter hos flerspråklige barn og en artikkel om en metode for å analysere innholdet i beskrivelser av en tegneserie (Fugleskremslet) med interessante eksempler på hvordan metoden kan brukes i afaologopedisk praksis. I tillegg har vi flere innlegg på lesernes side, referater og logopedisk tips. Tusen takk for alle som er med å bidrar til tidsskriftet: både de faste og dere andre.

Med ønske om en riktig god sommer fra oss i redaksjonen.

Hilsen Jannicke Karlsen

Det har snart gått to år siden forrige landsmøte i Ålesund, hvor føringer for denne landsmøteperioden ble vedtatt. Styret har i denne styreperioden jobbet med mange saker, men har hatt hovedfokus på følgende tre saker: autorisasjonssaken, utdanningsgruppen og NLLs historie.

Den 21. november 2016 sendte NLL inn søknad om autorisasjon for logopeder til Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). Vi har i skrivende stund (medio mai), etter 3 skriftlige purringer, ennå ikke fått svar på søknaden. Etter Stortingsvalget høsten 2017, har to statsråder i HOD blitt skiftet ut. Styret mener fortsatt at en autorisasjon er viktig å oppnå. Først og fremst av hensyn til alle de som mottar våre tjenester. Dernest vil det vært positivt for utviklingen av faget, gjennom utdanningen og etterutdanningen av logopeder. Sist, men ikke minst, ville en autorisasjon kunne påvirke behandlingstilbudet rundt om i landet vårt. Vi har pr. i dag ingen god og detaljert oversikt over hvor i landet våre medlemmer arbeider, hvilke områder de jobber med og om logopeden er tilknyttet privat praksis eller er offentlig ansatt. Gjennom en autorisasjon kan dette registreres, og myndighetene og NLL vil få en god oversikt over logopedsituasjonen i Norge.

Ved forrige landsmøte ble det satt av midler til å opprette en utdanningsgruppe med medlemmer fra utdanningsinstitusjoner og NLL. Formålet med gruppen er samarbeid mellom institusjonene som driver logopediutdanning. Gruppen har hatt flere møter, både fysisk og på Skype. Hovedfokuset har vært på kompetansekrav og litteratur, og organisering og gjennomføring av praksis. Styret ser behov for å videreføre dette viktige arbeidet, og ønsker å sette av midler til dette i budsjettet for neste styreperiode.

Historiegruppen er godt i gang med å skrive NLLs historie fram til 2023. De aller fleste som har blitt spurt om å hjelpe til med å skrive historien, har sagt ja til å bidra til boken. De som er kontaktet, skal skrive fra alle de ulike faglogopediske områdene. Boken er tenkt ferdig til NLLs 75-års jubileum i 2023.

I mars 2018 arrangerte NLL sin Vårkonferanse. Dette er en konferanse for tillitsvalgte i vår organisa-

sjon. Hensikten med Vårkonferansen er å behandle protokollen fra Høstkonferansen, samt aktuelle saker til kommende landsmøte. Vårkonferansen ble avholdt på Scandic Fornebu, hotellet der NLL skal arrangere sin Sommerkonferanse og Landsmøte 2018.

I april 2018, hadde representanter fra styret og Privat utvalg, samt representanter fra

Helfo et samarbeidsmøte. Både Helfo og styret ser behov for og nytten av slike samarbeidsmøter. Her blir det tatt opp saker som våre medlemmer har sendt inn til styret og Privat utvalg, samt saker som Helfo mener er viktige. Møtet er også en forberedelse til Helfos deltakelse på konferansen for privatpraktiserende logopeder.

Konferansen for privatpraktiserende logopeder ble avholdt i slutten av mai på Akershus Universitetssykehus. Dette er en viktig møteplass, hvor man får informasjon om viktige saker, og hvor man kan utveksle erfaringer og få faglig oppdatering.

Vårt styremedlem Anne K. Hvistendal har i lengre tid jobbet med å beskytte fellesmerket *MNLL* og våre to varemerker:



Når dette er avklart, vil det bli retningslinjer for bruk av fellesmerket og varemerkene. Medlemmer i NLL vil kunne bruke fellesmerket og varemerket på sine nettsider.

I NLLs vedtekter, i §1, står det at NLL skal øke kjennskapen til og interessen for logopedi.



Solveig Skrolsvik

Leder



NORSK
LOGOPEDLAG

nll.norsklogopedlag@gmail.com

Styret ble kontaktet av styret i Agder logopedlag med spørsmål om et samarbeid om deltakelse på Arendalsuka 13.-18. august 2018. Arendalsuka er en politisk festival som arrangeres i Arendal hvert år. Der gis det blant annet anledning for interesseorganisasjoner å presentere seg. Styret ser dette som en god anledning til å spre kunnskap om vårt yrke og våre arbeidsfelt; ved å delta på årets Arendalsuke med egen stand. For at dette skal være mulig å gjennomføre, oppfordrer vi våre medlemmer til å melde seg til å stå på stand for å markedsføre yrket og fagfeltet vårt. Standen skal være bemannet fra mandag til fredag i denne perioden. På vår hjemmeside finner du informasjon om hvem du skal kontakte, dersom du vil delta som representant for NLL på vår stand.

EUs forordning for personvern, The General Data Protection Regulation (GDPR) trådte i kraft i mai 2018. Det betyr at vi har fått nye regler for personvern i Norge. Det nye regelverket gir virksomheter nye plikter og enkeltpersoner nye rettigheter. Vi oppfordrer våre medlemmer til å sette seg inn i disse reglene.

Sommer betyr noen ganger endringer av medlemsstatus, adresseendringer eller endringer i jobbsituasjoner. Vi vil oppfordre dere som har endringer om å gå inn på vår hjemmeside og gjøre de nødvendige endringene, eller melde fra til vår kasserer Inge Andersen. Dette betyr at du får tidsskriftet tilsendt til riktig adresse, og at du betaler riktig kontingent. Vi vil også oppfordre våre medlemmer til å melde inn til vår nettansvarlig på «Finn en logoped». Dette er en side som ofte blir benyttet, og vi ønsker at den skal være oppdatert med de opplysningene som er nødvendige.

Om få dager skal NLL arrangere sin Sommerkonferanse og landsmøte. Fagutvalget har gjort en god jobb med å sette sammen et variert og godt program. Landsmøtet avholdes denne gangen i løpet av en dag, noe som gjør at hele arrangementet blir en dag kortere enn tidligere. Styret ser fram til arrangementet, og vi håper at flest mulig av våre medlemmer vil delta. Velkommen til Scandic Fornebu til faglig oppdatering, landsmøte og til sosialt samvær med logopedkollegaer.

Styret har i denne styreperioden jobbet med mange saker av ulik karakter. Vi ønsker å takke alle medlemmer som har engasjert seg, kommet med tilbakemeldinger og utført verv for logopedlaget. En spesiell takk til de av våre tillitsvalgte som takker av ved kommende landsmøtet. Og så vil vi ønske lykke til med videre arbeid til de som fortsetter i sine verv, og til nye tillitsvalgte.

Med dette vil styret ønske alle NLLs medlemmer en riktig god sommer!

Solveig Skrolsvik, leder NLL

Kartlegging av narrative ferdigheter hos simultant tospråklige:

Evaluerer av LITMUS-MAIN verktøy

Gjennom historiefortelling kan man kartlegge flere ulike ferdigheter på en gang; ferdigheter i å skape et sammenhengende handlingsforløp samt vokabular og grammatikk. LITMUS-MAIN er et nytt instrument som er utviklet spesielt for å kartlegge narrative ferdigheter hos tospråklige førskole- og skolebarn. Instrumentet inneholder kriterier for vurdering av narrativ forståelse og produksjon som kan måles med en rekke måleenheter. For å utforske dets potensiale har denne studien testet den nye metoden med norsk-russiske simultant tospråklige førskolebarn med typisk språkutvikling.



Yulia Rodina

har PhD i lingvistik og jobber som førsteamanuensis i språktilegnelse ved UiT Norges arktiske universitet. Forskningsinteresser er bl.a. barnespråktilegnelse, tospråklighet og deres lingvistiske og pedagogiske aspekter.

E-post: yulia.rodina@uit.no

Introduksjon

Narrative instrumenter i det 21. århundre

I de senere tiårene har det vært et økende behov for kartleggingsinstrumenter som kan gi et helhetlig bilde av flerspråklige barns språklige kompetanse. Behovet har vært motivert av utfordringer med å finne ut om lav kompetanse i ett eller begge språk skyldes liten grad av eksponering for språket eller om det er en iboende språkvanske som er årsaken. Ofte blir kartlegging av språkferdigheter hos flerspråklige barn utført med bruk av diagnostiske instrumenter utviklet for enspråklige barn. Dette har ført til både overdiagnostisering og underdiagnostisering. Overdiagnostisering skjer når et tospråklig barn skårer under gjennomsnittlig på tester

utviklet for enspråklige barn, og klinikerer tolker poengsummen uten å ta hensyn til det faktum at kun en del av det tospråklige barnets språkkunnskap er representert i poengsummen. Underdiagnostisering skjer når et tospråklig barn skårer lavere enn det som er normalt for enspråklige barn, og klinikerer tillegger tospråkligheten for mye vekt, og av den grunn ikke oppdager at barnet har en iboende språkvanske. Problemet henger til dels sammen med at man ikke vet hvor mye som kan tilskrives barnets eksponering for språkene, noe som kan være vanskelig fordi grad av eksponering for hvert språk som regel vil være ulik og variere fra barn til barn (jf. Hoff & Core, 2015). Problemet er også relatert til mangel på en passende metode.

Forskere, logopeder og pedagoger som har samarbeidet i European Cooperation in Science and Technology-Network (Cost Action IS0804 Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment) understreker at «akkurat nå har de som jobber innen helse, språk og utdanning kun begrensede diagnostiske instrumenter for å skille mellom tospråklige innvandrerbarn med språkvansker og barn som etter hvert kommer til å ta igjen sine enspråklige jevnaldrende» (Cost Action IS0804, oversatt av forfatteren). Mangelen på diagnostiske instrumenter har ført til at det er blitt foreslått å bruke instrumenter med en narrativ

tilnærming i tillegg til andre instrumenter, med det mål å fylle kunnskapsgapet om tospråklighet og språkvansker hos ulike typer tospråklige barn med ulike språkkombinasjoner.

Samtidig har man begynt å innse at enkelte bildebøker som har eksistert lenge, som *Frog, Where are you?* (Mayer, 1969), kanskje ikke er ideelle for etablering av tospråklige normer og for å vurdere tospråklige barns språkferdigheter. Blant nye instrumenter som bruker en narrativ tilnærming er ENNI og LITMUS-MAIN. ENNI, the Edmonton Narrative Norms Instrument, er utviklet ved Universitetet i Alberta i Canada, et land som offisielt regnes for å være tospråklig (Schneider, Dubé & Hayward, 2005). I den europeiske konteksten har et flerspråklig og flerkulturelt forskningsnettverk tilknyttet Cost Action IS0804 utviklet LITMUS-MAIN (Language Impairment Testing in Multilingual Settings- Multilingual Assessment Instrument for Narratives), et instrument utviklet spesielt for tospråklige førskole- og skolebarn (Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčienien, Bohnacker & Walters, 2012). Instrumentet er ikke normert, men det finnes en rekke studier som har testet den nye metoden og avdekket noen viktige resultater (Alman, m. fl. 2016; Bohnaker, 2016; Gagarina, 2016; Tsimpli, m. fl. 2016). I 2015 var LITMUS-MAIN tilgjengelig på 26 ulike språk inkludert norsk. I 2016 ble den første gruppen studier basert på LITMUS-MAIN-metodologien publisert i Special Issue of Applied Psycholinguistics on Narrative abilities in bilingual children (2016). Studiene i denne utgaven dekker et utvalg av språk og språkkombinasjoner, blant annet nederlandsk, svensk, russisk, finsk, polsk, slovakisk, tyrkisk, tysk, gresk og engelsk. Anvendelsen av LITMUS-MAIN i Norge er imidlertid fortsatt begrenset. Slusarczyk (2015) undersøkte narrativ produksjon og forståelse hos norsk-polske førskolebarn, mens Petersen (2017) undersøkte det samme hos barn i skolealder med typisk språkutvikling. Rodina (2017) analyserte narrative data fra norsk-russiske førskolebarn med typisk språkutvikling. Dataene fra denne siste studien danner basisen for denne artikkelen.

Målet med artikkelen er å evaluere LITMUS-MAIN-metoden i den norske konteksten for å vurdere dens potensiale som et instrument for evaluering av språklige ferdigheter hos tospråklige barn. Hovedfokus i artikkel-

en er på erfaring med de forskjellige måleenhetene i LITMUS-MAIN og hvordan de enkelt kan brukes og tolkes av logopeder og lærere i Norge. Selv om diskusjonen er basert på resultater fra et lite utvalg av tospråklige barn med normal språkutvikling samt enspråklige barn, er resultatene i tråd med resultater fra flere tidligere studier utført med LITMUS-MAIN på tospråklige barn i førskolealder (Bohnacker, 2016; Gagarina 2016; Kunnari m. fl., 2016). Dataene i denne studien kan også bidra til økt kunnskap om språklige ferdigheter i ulike aldersgrupper av flerspråklige barn i Norge. Resultatene er særlig relevante som bidrag til å skape et grunnlag for å kunne bestemme normer og dermed gi et bilde av hva man kan forvente av flerspråklige barns narrative ferdigheter når de har en typisk språkutvikling.

LITMUS-MAIN:

verktøyet og dets teoretiske og empiriske grunnlag

I likhet med andre narrative instrumenter for kartlegging av språk tilbyr LITMUS-MAIN et utvalg oppgaver som tillater evaluering av den narrative makro- og mikrostrukturen. Det nye ved dette instrumentet er at det tilbyr en parallell, systematisk, og kontrollert prosedyre som består av fire fortellinger (*Katten, Hunden, Fugleungene, Geitekillene*). De nøye utformede fortellingene består av sekvenser med seks bilder i hver og er kontrollert for a) hovedkarakter, deres posisjoner i bildene; b) bakgrunns- og forgrunnsinformasjon; og c) innhold når det gjelder sammenlignbar start, utvikling, og konklusjon av handlingen (Gagarina m.fl., 2016). Med andre ord, bildeseriene har samme antall hovedkarakterer og antall hendelser, som også er like på tvers av historiene (f.eks. mamma og babyfugler eller mamma og babygeiter som er i ferd til å bli spist av en rev eller katt, men blir reddet av en hund eller fugl). Verktøyet lar testlederen velge mellom ulike typer oppgaver, for eksempel fortelling, gjenfortelling og modellfortelling. Ved gjenfortelling lytter barnet til en fortelling for deretter å gjenfortelle den samme fortellingen, og ved modellfortelling lytter barnet først til en fortelling for deretter å selv fortelle en historie til en ny bildeserie. Et sett forståelsesoppgaver med fokus på makrostrukturkomponenter hører til hver fortelling. Det gjør det mulig å sammenligne narrativ forståelse og narrativ produksjon i én og samme oppgave. Prosedyren ser ut til å være godt egnet for vurdering av narrative ferdigheter

hos tospråklige barn, og den fungerer på tvers av kulturer, spesielt i den europeiske konteksten (Gagarina et al. 2012:22-23). LITMUS-MAIN har blitt oversatt og tilpasset flere andre språk og materialet, som inkluderer billedlig stimuli, retningslinjer for vurdering, protokoller, poengark, bakgrunnsspørsmål og manus til fortellinger, er tilgjengelige på nett.¹

LITMUS-MAIN tillater, på samme måte som andre narrative instrumenter, undersøkelse av narrative ferdigheter på to plan: makrostruktur og mikrostruktur. Utviklerne av oppgaven setter fokus på ideen om at de to planene har ulik status. Makrostrukturen, også kalt fortellingsstruktur, består av elementer som setting, mål, forsøk, utfall, og indre tilstander. I LITMUS-MAIN består makrostrukturen av en setting med opplysninger om karakterer, tid og sted. Etter settingen følger tre episoder. Hver episode har tre hovedkomponenter: mål, forsøk og resultat. Karakterene har mål som de forsøker å nå, som de enten lykkes eller mislykkes i. Fullstendige episoder viser i tillegg hva karakterene tenker eller føler og forklarer hvorfor de handler som de gjør, i form av beskrivelser av deres indre tilstander. Makrostrukturen anses å være universell, mens mikrostruktur eller narrativ produksjon på setningsnivå, som måles med blant annet antall ord og setninger, blir på sin side sagt å være språkspesifikk (Simon-Cereijido & Gutiérrez-Clellen, 2009; Iluz-Cohen & Walters, 2012; Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016). Denne ideen er parallell med Cummins (1978) Linguistic Interdependence Hypothesis eller Dual Iceberg Hypothesis. I følge denne hypotesen inneholder hvert språk manifestasjoner på overflaten og under disse ligger kompetanse som avhenger av kognitive prosesser som er vanlige på tvers av språk og som kan overføres fra språk til språk. Cummins sin idé om lingvistisk uavhengighet har vært brukt som et teoretisk utgangspunkt i LITMUS-MAIN. For tospråklige har det blitt hevdet at makrostruktur ikke burde variere fra språk til språk, ettersom den avhenger av kognitive prosesser som er felles for alle språk. Ettersom narrativ produksjon på setningsnivå er språkspesifikk og mer avhengig av eksponering for språket (Gagarina m.fl., 2016) er det mindre sannsynlig at det overføres fra ett språk til et annet. Videre er det foreslått at makrostruktur kan gi et bedre bilde av

narrative evner hos tospråklige barn enn språkavhengig mikrostruktur (jf. Gagarina m.fl., 2016:12). Det virker sannsynlig, ettersom mikrostrukturelle måleenheter fokuserer på språkspesifikke karakteristikk som leksikalsk mangfold og produktivitet i form av antall ord og setninger, så vel som grammatikalitet. Tospråklig forskning har vist at disse karakteristikkene ofte har kvantitative, og noen ganger kvalitative, forskjeller (jf. Randen, 2013; Karlsen, Geva & Lyster, 2016; Rodina & Westergaard, 2017). Med andre ord kan narrativ mikrostruktur være spesielt utsatt under forhold med redusert språkeksposering og språkbruk, noe som er typisk for tospråklige barn (se f.eks. Paradis, 2011). Det kan dermed se ut til at tilegnelsen av mikrostruktur foregår i et annet tempo når det kommer til tospråkliges mindre dominante språk. Avhengig av den enkelte persons språkhistorie kan det være snakk om enten et minoritets-språk i samfunnet, eller et arvespråk, for eksempel for de som er tospråklige fra fødselen av, eller til og med et majoritetsspråk for de som lærer et andrespråk som morsmål fra en tidlig alder. Mikrostruktur kan derfor være en usikker indikator når det kommer til språkutvikling, spesielt når man kartlegger og vurderer bare ett av språkene. Ferdigheter på makrostrukturnivå påvirkes antakelig i mindre grad av disse forholdene, og blir derfor foreslått å være en bedre indikator når det kommer til narrative ferdigheter hos tospråklige (Gagarina m.fl., 2016).

Mens ideen om at makrostrukturen er universell i stor grad blir støttet i artiklene om LITMUS-MAIN-narrativer i en spesialutgave av tidsskriftet *Applied Psycholinguistics* (Special Issue of *Applied Psycholinguistics*: Narrative abilities in bilingual children, 2016), ser man at det også er viktig å vurdere ferdigheter på mikrostrukturnivå spesielt når det gjelder å avdekke spesifikke språkvansker. Både Altman, Armon-Lotem, Fichman & Walters (2016) og Tsimpli, Peristeri & Andreou (2016) vurderer narrative ferdigheter hos en- og tospråklige med typisk språkutvikling og de som er diagnostisert med spesifikke språkvansker. De rapporterer at tospråklige med typisk språkutvikling og de som er diagnostisert med spesifikke språkvansker viser lik kompetanse i begge språkene på makrostrukturnivå. I studien til Tsimpli m.fl. (2016) gjorde tospråklige barn

¹ LITMUS-MAIN: <http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html>

med spesifikke språkvansker det bedre enn enspråklige barn med spesifikke språkvansker når det gjaldt kompleksitet i fortellingsstruktur (makrostruktur). Samtidig rapporterer begge studiene at spesifikke språkvansker påvirker mikrostrukturen signifikant slik at barn med spesifikke språkvansker viser dårligere resultat enn barn med typisk språkutvikling når det gjelder leksikalsk mangfold og produktivitet i form av antall ord og setninger. For å oppsummere, viser resultater fra tidligere studier med LITMUS-MAIN at kartlegging av narrative ferdigheter gir et helhetlig bilde når narrative studeres i begge språk på både makro- og mikronivå, og at det er på mikrostrukturnivået man i størst grad kan skille mellom de med og uten vansker.

I LITMUS-MAIN bli makrostrukturen målt i form av formelen *mål-forsøk-utfall*. Et *mål* er det karakteren tar sikte på å oppnå i fortellingen. *Forsøket* viser til karakterens forsøk på å nå et mål, mens *utfallet* har å gjøre med om karakteren lyktes i å nå målet eller ikke. Det blir argumentert for at kjennskap til de tre komponentene er relatert til både kognitiv utvikling og språkutvikling hos et barn, samt for utviklingen av lese- og skriveferdigheter (Feagans & Appelbaum, 1986; Westby, Van Dongen & Maggart 1989). Hver fortelling har tre episoder eller sekvenser og 17 enkeltelementer: En setting som beskriver tid og sted (to elementer per fortelling, f.eks. *en gang var det noen fugler i et tre*), tre mål-forsøk-utfall-sekvenser (ni elementer per fortelling, f.eks. *mor ønsket å mate kyllingene – mor fløy bort – mor kom tilbake med mat*), tre indre tilstander som starter en hendelse i hver sekvens (tre elementer per fortelling, f.eks. *hunden så at fuglen var i fare*), og tre indre tilstander som reaksjon i hver sekvens (tre elementer per fortelling, f.eks. *hunden var lettet over å ha reddet fugleungen*). Indre tilstander utgjør en adskilt komponent i hver av de fire fortellingene fordi de reflekterer fortellerens evne til å forme mentale representasjoner av fortellingens karakterer, samtidig som de tar lytterens perspektiv i betraktning. Med andre ord vil det si at indre tilstander brukes til å måle om barnet forstår karakterenes tanker og følelser gjennom bruk av følelsesbegreper (glad, trist, føle, osv.) og kognitive begreper (tenke, huske, vite, osv.). For øyeblikket finnes det en begrenset mengde studier på dette området, ettersom ikke alle studier rapporterer bruken av indre tilstander i fortellinger (jf. Gagarina, 2016).

For å oppsummere: gjennom makrostrukturen måler man hvordan barn bygger opp en fortelling og skaper et sammenhengende handlingsforløp hvor karakterene har mål som de forsøker å nå, som de enten lykkes eller mislykkes i. Makrostrukturen til LITMUS-MAIN kan vurderes kvantitativt ved å bruke en 17-poengsskala og ved å se på en fortellings kompleksitet, det vil si å analysere den individuelle fortellingens komponenter og sekvenser. Begge analysevariantene er brukt i denne studien. Gjennom mikrostruktur kan man kartlegge flere ulike språklige ferdigheter inkludert beherskelse av vokabular og grammatikk med en rekke ulike måleenheter, for eksempel totalt antall ord, antall forskjellige ord, antall verb, substantiver, og setninger, gjennomsnittlig lengde på setninger, antall verb-baserte setninger, og leddsetninger. Denne studien omfatter seks mikrostrukturelle måleenheter (se seksjon Prosedyre). Til sist bør det bemerkes at prosedyren til LITMUS-MAIN er pragmatisk hensiktsmessig. I følge LITMUS-MAIN blir barna vist tre fargede konvolutter som inneholder den samme fortellingen, mens de tror at det er tre forskjellige fortellinger. Barna blir bedt om å åpne en av dem. Denne valgprosedyren er foreslått med den hensikt at barnet skal anta at testleder ikke kjenner til fortellingen han eller hun velger og vil fortelle senere. Dette gjør man for at barna skal føle seg motivert til å fortelle.

Mål og forventninger

Denne artikkelen presenter resultater fra en studie om kartlegging av narrative ferdigheter, inkludert forståelse og produksjon av fortellinger, med bruk av LITMUS-MAIN hos simultant tospråklige norsk-russiske førskolebarn. Mens de fleste foregående studier kun fokuserer på makrostrukturnivå, vil denne studien undersøke ulike måleenheter på både makro- og mikrostrukturnivå. Det vil gi en større mulighet for å få et helhetlig bilde av instrumentets fulle potensiale. Ut fra resultater fra tidligere studier med LITMUS-MAIN for førskolebarn vil jeg lage følgende prediksjoner i forhold til to hovedkomponenter, det vil si makro- og mikrostrukturen:

- 1) Det vil ikke være forskjeller mellom resultater i makrostruktur på norsk og russisk innad i den flerspråklige gruppen. Produksjonsskåren vil være lavere enn forståelsesskåren og *mål* vil være et mindre frekvent element enn *forsøk* og *utfall*.

- 2) Grad av eksponering for språkene vil i større grad påvirke mikrostruktur enn makrostruktur slik at tospråklige skårer lavere i russisk enn i norsk på narrativ produksjon på setningsnivå.

Metode

Utvalgsprosedyre og utvalg

Norge har hatt betydelig innvandring fra Russland siden 2000. Russiske innvandrere er godt assimilert i det norske samfunnet og bor ikke i lukkede samfunn. De fleste har høyere utdanning og viser høy grad av sysselsetting. Mange av de norsk-russiske tospråklige som bor i Norge, vokser opp i russiske familier hvor begge foreldrene nylig har innvandret fra Russland, eller i norsk-russiske familier hvor moren er russisk og faren er norsk. Faren har da oftest lite eller ingen russiskkunnskaper (jf. Timofeeva & Wold, 2012). Sistnevnte kategori utgjør deltakerne i denne studien. Tidligere forskning har vist at den grammatiske utviklingen til norsk-russiske barn til en stor grad avhenger av hvor mye foreldrene bruker språket (jf. Rodina & Westergaard, 2017). Rodina og Westergaards undersøkelse av tilegnelsen av grammatisk kjønn i norsk og russisk avdekker at forskjellene mellom tospråklige norsk-russiske barn og enspråklige russiske barn i stor grad er av kvantitativ natur med russisk i utsatt posisjon for de tospråklige. Forfatterne viser imidlertid også at noen barn med lite eksponering for russisk ser ut til å være i ferd med å miste kategorien grammatisk kjønn i minoritetsspråket russisk. Andre aspekter ved disse barnas grammatiske utvikling og generelle språklige ferdigheter, har vært lite studert. Kartlegging ved bruk av narrative instrumenter kan fylle dette gapet slik at man får et helhetlig bilde av tospråklige barns språklige utvikling.

Det er mange miljømessige forhold som påvirker i hvilken grad flerspråklige barn tilegner seg språkene. Derfor bør man i tillegg til språkferdigheter kartlegge den enkeltes språkhistorie og språkbruksmønster: Når tilegnelsen startet for hvert språk, mønstre for språkeksponering, samt språkbruk i hjemmet og på ulike arenaer utenfor hjemmet, er forhold som bør kartlegges og dokumenteres. Deltakerne i denne studien var 48 typisk utviklede førskolebarn: 16 norsk-russiske tospråklige (2L1 NorRus), 16 norsktalende enspråklige (L1 Nor), og 16 russisktalende enspråklige (L1 Rus) (se Tabell 1). Informasjon om tospråklig språkbakgrunn

ble samlet gjennom et spørreskjema fylt ut av foreldrene. Fokuset var på biografiske data og språkbruk i familien og utenfor hjemmet.

Tabell 1. Studiedeltakere.

Gruppe	Antall	Aldersgruppe	Gjennomsnittlig alder	SD
2L1 NorRus	16 (7 gutter)	4;0-6;2	4;6	0,56
L1 Nor	16 (11 gutter)	4;0-5;5	4;5	0,55
L1 Rus	16 (5 gutter)	3;9-5;8	4;5	0,42

2L1 NorRus = norsk-russiske tospråklige, L1 Nor = norsktalende enspråklige, L1 Rus = russisktalende enspråklige.

Den tospråklige gruppen (2L1 NorRus) var liten i antall, men relativt homogen. Alle de tospråklige barna var født i Norge og var fra middelklassefamilier, hvor foreldrene hadde minst bachelorgrad. De tilegnet seg norsk og russisk fra fødselen av, med norsk som majoritetsspråk i samfunnet. De ble oppdratt i «en forelder – ett språk»-tradisjonen med russisktalende mor og norsktalende far. Eksponering for målspråkene ble estimert på en 5-poengskala som gikk fra «nesten alltid norsk» til «nesten alltid russisk» med hvert poeng talt som 0 %, 25 %, 50 %, 75 % eller 100 % (tilpasset fra Unsworth, 2013). Foreldrene rapporterte at alle de 16 fedrene snakket norsk 100 % av tiden og at 13 av mødrene snakket russisk 100 % av tiden. Mødrene til tre av barna rapporterte at de snakket russisk 75 % av tiden (dvs. som oftest russisk, sjelden norsk). Når det gjelder barna, ble det rapportert at ti av de tospråklige snakket russisk med sine mødre 100 % av tiden, mens seks barn brukte russisk 75 % av tiden. Bare tre av de 16 tospråklige hadde eldre søsken; i disse tilfellene ble det rapportert at barna snakket en blanding av begge språkene med hverandre. Det ble rapportert at alle barna besøkte sine slektninger i Russland, eller hadde sine russisktalende slektninger på besøk i flere uker nesten hvert år. Alle de tospråklige begynte i en norsktalende barnehage rundt ettårsalderen, og det ble rapportert at norsk var det eneste kommunikasjonsspråket i barnehagen. Det ble rapportert at norsk ble brukt 50 til 70 % av tiden til andre aktiviteter som venner, sport, lesing, og TV. Alle de tospråklige i denne studien ble rekruttert gjennom russiske språksentre i Oslo hvor de hadde gått en gang i uken i en periode på rundt ett eller to år. Bortsett fra det ble russisk i mindre grad enn norsk brukt utenfor

hjemmet. Som oppsummering kan det sies at de tospråklige i denne studien eksponeres mer for norsk enn russisk i hverdagen og at de bruker norsk i flere sammenhenger.

Barn med russisk som førstespråk ble rekruttert fra en barnehage i Ivanovo i Sentral-Russland. De hadde gått i barnehagen fra de var rundt tre år gamle. Barn med norsk som førstespråk ble rekruttert fra barnehager sentralt i Oslo. Både de med russisk og de med norsk som førstespråk var fra middelklassefamilier og deres foreldre hadde minst bachelorgrad. Altså hadde både de enspråklige og flerspråklige familiene i denne studien en lignende sosioøkonomisk status.

Prosedyre

LITMUS-MAIN (Gagarina m.fl., 2012) ble brukt i studien for å vurdere narrativ forståelse (lytting og svar på spørsmål) og fortelling (narrativ produksjon). Fortellingene 'Katten' og 'Hunden' ble brukt for å teste barnas narrative forståelse, mens fortellingene 'Fugleungene' og 'Geitekillene' ble brukt for å teste narrativ produksjon. Samme prosedyre, som foreslått i LITMUS-MAIN-manualen, ble brukt på kartlegging på både norsk og russisk. Oppgavene kan administreres på en dataskjerm eller med trykt materiale. Denne studien brukte trykt materiale.

Forståelsesoppgaven kom alltid før produksjon og fungerte som innledning for å etablere kontakt med deltakeren og forberede hun eller han til fortelling. I forståelsesoppgaven lyttet barna først til et lydopptak av fortellingen fortalt av en med norsk eller russisk som morsmål. Den norske versjonen ble fortalt av en med Oslodialekt. Mens de lyttet, ble barna vist en bok med seks fargebilder. Deretter ble de stilt ti spørsmål til historien. Rett etterpå kom produksjonsoppgavene. Barna ble bedt om å velge en fortelling fra en av tre konvolutter og fortelle den til samtalepartneren uten å vise bildene. Konseptet med ikke-delt kunnskap mellom samtalepartnere ble således bevart i produksjonsoppgaven. I de tospråklige barnas tilfelle ble dataene samlet i to økter, en økt per språk. Hver økt var en kombinasjon av to fortellinger: forståelse etterfulgt av produksjon. De tospråklige gikk gjennom fire fortellinger totalt. Halvparten av barna utførte først oppgaven på russisk, så på norsk. Det gikk omtrent en uke mellom gjennom-

førelsen av de to øktene. Historiene ble presentert i tilfeldig rekkefølge, slik at halvparten av barna gjorde 'Katten' og 'Fugleungene' på russisk og 'Hunden' og 'Geitekillene' på norsk, mens halvparten gjorde det i motsatt rekkefølge. I de enspråklige sitt tilfelle, ble dataene samlet inn i én økt med to fortellinger. Halvparten av dem gjorde 'Katten' og 'Fugleungene' og den andre halvparten 'Hunden' og 'Geitekillene'. Hvert barn ble testet individuelt og hver økt ble tatt opp. Tospråklige og norsktalende enspråklige ble testet av vitenskapelige assistenter, en med russisk som morsmål og en med norsk som morsmål og med oslodialekt. Russiske enspråklige ble testet av forfatteren av denne artikkelen. Enspråklige ble testet i et separat rom i barnehagene, mens tospråklige ble testet på de russiske språksentrene.

Narrative måleinstrumenter og vurdering

Ortografisk transkripsjon av fortellinger ble utført av to profesjonelle transkribenter som er morsmålstalere av russisk og norsk. Transkripsjonene ble segmentert i kommunikasjonsenheter i henhold til Lobans konvensjoner (Loban, 1976). Den grunnleggende regelen for segmentering var å behandle hver hovedsetning og dens underordnede setninger som en kommunikasjonsenhet. Pauser, repetisjoner, uforståelige strukturer, irrelevante kommentarer, uforståelige og forlatte kommunikasjonsenheter ble ekskludert fra analysen.

Vurdering av forståelse og produksjon ble utført av forfatteren og en annen uavhengig forsker som behersket begge språk og som ikke visste noe om formålene med studien. I alle tilfeller hvor det var uenighet mellom de som foretok vurderinger, noe som skjedde sjeldent, ble en konsensus nådd i en gruppediskusjon med en tredje forsker. Poengarkene utviklet i LITMUS-MAIN ble brukt for å vurdere fortellingene. Forståelse ble vurdert på en 10-poengskala: mål (spørsmål 1, 4, 7, f.eks. *Hvorfor hoppet katten/hunden fremover?*), indre tilstand (spørsmål 2-3, 5-6, f.eks. *Hvordan følte katten/hunden seg? Hvorfor det?*), Theory of Mind eller ToM1, spørsmål 8-9, f.eks. *Hvordan vil gutten føle seg om han ser katten/hunden? Hvorfor det?*, ToM2 (spørsmål 10, *Kommer gutten til å være venn med katten/hunden? Hvorfor det?*).

Produksjon ble vurdert på en 17-poengskala. Hver fortelling inneholdt setting (2 poeng), tre hele episoder (mål-forsøk-utfall, 9 poeng), tre indre tilstander som

starter hendelse (3 poeng) og tre indre tilstander som reaksjoner (3 poeng). I tillegg til den kvantitative analysen ble det utført analyse av fortellingskompleksiteten, ved å se på ulike fortellingskomponenter og sekvenser.

På mikrostrukturnivå ble det valgt ut seks leksikalske og morfosyntaktiske produktivitetsmålinger: antall kommunikasjonsenheter, totalt antall ord, antall ulike ord, gjennomsnittlig ytringslengde på kommunikasjonsenheter regnet i antall ord, totalt antall verb og totalt antall substantiv. Man vurderte de ulike ordene for å ta hensyn til det morfologiske mangfoldet til de to språkene. I russisk ble for eksempel nominativ og akkusativ entall av substantivene rev, det vil si *lisa* og *lisu*, regnet som to ulike ord, mens ubestemte og bestemte entallsformer som *rev* og *reven*, ble regnet som to ulike ord i norsk². Hvor grammatisk riktig en fortelling var, ble bestemt basert på antall grammatiske feil produsert av hvert barn i forhold til totalt antall ord i hans/hennes fortelling. Det som ble regnet som grammatiske feil var morfosyntaktiske feil og utelatelse av obligatoriske elementer, for eksempel preposisjoner.

Resultater

Makro- og mikrostruktur

Statistisk analyse ble utført ved bruk av lme4-pakken i R (Bates, Maechler, Bolker & Walker, 2014). Rekkefølgen fortellingene ble presentert i til tospråklige hadde ingen effekt på de tospråklige sin poengsum. Rekkefølgen språkene ble presentert i og alderseffekter var ganske ubetydelige, men det var noen signifikante sammenhenger. Det var en signifikant språkrekkfølgeeffekt på to av åtte måleenheter – totalt antall ord og gjennomsnittlig ytringslengde ($p < 0.05$). Det er derfor lite som kan tyde på en generell treningseffekt. Alder hadde ikke en helhetlig effekt heller. Alder hadde effekt på poengsummen for forståelse i norsk og for totalt antall ord og antall ulike ord i russisk ($p < 0.05$) hos tospråklige. Det vil si at de eldste tospråklige forsto narrative bedre på norsk enn på russisk og produserte flere antall ord og flere ulike ord på russisk.

Tabell 2 presenterer resultatene for de åtte narrative variablene etter språkgruppe. Gjennomsnittspoengene avdekker at tospråklige i russisk (2L1 Rus) får lavest

poeng på alle målinger sammenlignet med tospråklige i norsk (2L1 Nor). Det er derimot ikke alle forskjellene som er signifikante. 2L1 Rus og 2L1 Nor skiller seg fra hverandre i tre skårer på mikrostruktur, blant disse totalt antall ord (TO, $p = 0.03$), gjennomsnittlig ytringslengde (GYL, $p = 0.01$), og totalt antall verb (TV, $p = 0.04$). Ingen signifikante forskjeller er funnet mellom tospråklige og enspråklige når det kommer til norsk. Når det kommer til russisk, er alle forskjellene mellom tospråklige og enspråklige signifikante, utenom når det gjelder forståelse (produksjonsskår, PS: $p = 0.008$; antall kommunikasjonsenheter, AK: $p = 0.02$; totalt antall ord, TO: $p = 0.001$; antall ulike ord, UO: $p = 0.001$; gjennomsnittlig ytringslengde, GYL: $p = 0.02$; totalt antall verb, TV: $p = 0.02$; totalt antall substantiver, TS: $p = 0.04$). I følge Tabell 2, er det russisk hos tospråklige som skiller seg ut, noe som er mest tydelig på mikrostrukturnivå.

På makrostrukturnivå finnes det forskjell i skårer mellom forståelse og produksjon. Det er gjennomsnittlig høyere skår i forståelse for alle deltakergrupper. Det burde bemerkes at for forståelsesskåren, som er målt på en 10-poengskala, er gjennomsnittet høyt for alle deltakergrupper (som vist i Tabell 2). Sammen med standardavviket indikerer det en takeffekt, noe som gjør at vi bør tolke resultatene fra denne variabelen med varsomhet. De gjennomsnittlige grupperesultatene på 8,3 for norsk og 6,8 for russisk kan like gjerne være et uttrykk at tospråklige er i stand til å forstå nesten alle komponentene i fortellingene. I tillegg viser de individuelle resultatene at syv av 16 tospråklige barn skårer lavere enn 7 i forståelse på norsk eller russisk. Narrativ produksjon hos tospråklige, som er målt på en 17-poengskala, ser derimot ut til å være på et lavere nivå enn forståelse, ettersom den gjennomsnittlige poengsummen er 6,5 for norsk og 5,4 for russisk. Dette viser at mange av fortellingskomponentene ikke er inkludert i tospråklige barns muntlige fortellinger i en alder på 4-5 år (se mer om dette i de følgende avsnittene). Det samme gjelder for norske og russiske enspråklige. Dette er ikke overraskende, ettersom evnen til å inkludere alle de makrostrukturelle elementene ikke er helt tilegnet før i tiårsalderen (jfr. Bishop & Donlan, 2005; van den Broek, 1997). De gjennomsnittlige produksjonspoengene som er oppnådd av norsk-russiske barn (6,5 og 5,4), ligner

² Denne tilnærmingen virker mer passende for det norsk-russiske språkparet enn gjennomsnittlig ytringslengde basert på morfemer, ettersom et språk som russisk er betydelig rikere morfologisk enn norsk.

Tabell 2. Grupperesultater i makro- og mikrostruktur: tospråklige i norsk (2L1 Nor), tospråklige i russisk (2L1 Rus), russiske enspråklige (L1 Rus), norske enspråklige (L1 Nor)

Group	Makrostruktur				Mikrostruktur			
	FS	PS	AK	TO	UO	GYL	TV	TS
2L1 Nor								
<i>M</i>	8,3	6,5	8,0	52,5	30,0	6,4	13,6	10,7
SD	2,1	1,7	2,3	21,4	9,5	1,7	4,5	3,8
Variasjon	3-10	3-9	5-13	27-113	21-48	4,5-11,3	8-25	5-20
2L1Rus								
<i>M</i>	6,8	5,4	7,7	37,8	25,9	4,8	10,6	10,6
SD	2,4	1,6	1,6	15,3	10,4	1,7	3,2	5,0
Variasjon	2-10	3-8	5-11	19-67	14-45	2,8-9,1	5-15	2-21
L1 Rus								
<i>M</i>	7,5	7,2	9,3	57,5	37,3	6,0	14,0	14,3
SD	1,8	1,9	2,0	15,7	8,1	1,0	4,4	4,8
Variasjon	3-10	4-12	6-13	23-79	22-47	3,8-7,6	6-25	5-24
L1 Nor								
<i>M</i>	7,9	6,8	9,0	60,8	32,8	6,9	14,0	11,6
SD	1,9	1,7	3,5	22,3	10,4	1,6	5,2	5,0
Variasjon	3-10	4-10	3-15	27-103	21-61	4,8-10,6	7-24	6-25

FS = forståelse skår; PS = produksjon skår; AK = antall kommunikasjonsenheter; TO = totalt antall ord; UO = antall ulike ord; GYL = gjennomsnittlig ytringslengde; TV = totalt antall verb; TS= totalt antall substantiver.

resultatene for svensk-engelske barn (5,7 og 4,9) (jfr. Bohnacker, 2016) og finsk-svenske barn (4,56 og 5,44) (Kunnari, Välimaa, og Laukkanen-Nevala, 2016). Det at russiske enspråklige i denne studien fikk høyest poengsum bør behandles med forsiktighet, ettersom disse barna vokser opp i et annet sosiokulturelt miljø og kan ha andre erfaringer med fortellinger. Det er mest fornuftig å sammenligne med norske enspråklige, ettersom studiedeltakerne har vokst opp med majoritetspråket i samfunnet fra fødselen av og de bruker og hører dette språket mest i hverdagen.

Makrostruktur: kompleksitet

Denne delen presenterer en grundig kvalitativ evaluering av narrativ makrostruktur når det gjelder de forskjellige fortellingskomponentene. Analysen av narrativ forståelse følges av narrativ produksjon. Tabell 3 presenterer barns nøyaktighet når det kommer til spørsmål knyttet til mål (f.eks. *Hvorfor hopper katten/hunden fremover?*), indre

tilstander (f.eks. *Hvordan føler katten/hunden seg? Hvorfor det?*), ToM1 (*Hvordan ville gutten føle seg hvis han så katten/hunden? Hvorfor det?*), og ToM2 (*Kommer gutten til å være venn med katten/hunden? Hvorfor det?*). Det er tydelig at spørsmål rettet mot mål hadde høyest prosentandel korrekte svar i alle grupper, fra 93 % til 98 %. Alle deltakere utenom 2L1 Rus hadde et nøyaktighetsnivå på nesten 90 % når det gjaldt spørsmål angående indre tilstander. 2L1 Rus produserte 65 % korrekte svar, noe som var signifikant lavere enn 2L1 Nor (87 %, $p = 0,003$) og L1 Rus (84 %, $p = 0,01$). For ToM1-spørsmålet varierer prosentandelen korrekte svar fra 53 % for 2L1 Rus til 81 % for 2L1 Nor. Sistnevnte skårer høyest og overgår L1 Nor (56 %, $p = 0,03$). ToM2-spørsmålet hadde lavest prosentandel korrekte svar i alle grupper, fra 12 % korrekte svar for L1 Rus til 43 % for 2L1 Nor. Både tospråklige og enspråklige barn valgte feil svar på spørsmålet *Kommer gutten til å være venn med katten/hunden?* Mens noen av barna ikke kunne forklare

valget sitt, sa andre at hovedpersonen fortsatt ville være venner med katten/hunden, ettersom kjæledyr 'er menneskets venner'. De støttet seg altså til sunn fornuft.

Tabell 3. Prosentsvar i ulike typer forståelsesspørsmål: mål (spørsmål 1, 4, 7), indre tilstander (spørsmål 2-3, 5-6), ToM1 (spørsmål 8-9), ToM2 (spørsmål 10) hos tospråklige i norsk (2L1 Nor), tospråklige i russisk (2L1 Rus), russiske enspråklige (L1 Rus), norske enspråklige (L1 Nor)

	L1 Rus	2L1 Rus	2L1 Nor	L1 Nor
Mål	94 % (45/48)	93 % (45/48)	98 % (47/48)	94 % (45/48)
Indre tilstander	84 % (54/64)	65 % (42/64)	87 % (56/64)	94 % (60/64)
ToM1	59 % (19/32)	53 % (17/32)	81 % (26/32)	56 % (18/32)
ToM2	12 % (2/16)	37 % (6/16)	43 % (7/16)	25 % (4/16)

ToM1 = Theory of Mind 1 spørsmålet (*Hvordan vil gutten føle seg om han ser katten/hunden? Hvorfor det?*), ToM2 = Theory of Mind 2 spørsmålet (*Kommer gutten til å være venn med katten/hunden? Hvorfor det?*).

Tabell 4 viser hvor hyppig barna produserte de enkelte fortellingskomponentene: setting, indre tilstander som starter hendelse (ITstart), mål, forsøk, utfall, og indre tilstander som reaksjon (ITreaksjon). Det ble forventet at *setting*, med de to rammekomponentene *tid* og *sted*, skulle forekomme 2 ganger per barn og totalt 32 (2 x 16) for hver gruppe. Det ble forventet at alle andre komponenter skulle forekomme tre ganger per barn per fortelling, det vil si 48 (3 x 16) totalt. Det er tydelig fra Tabell 4 at indre tilstander som starter *hendelse*, *forsøk* og *utfall* var de mest brukte fortellingskomponentene i alle grupper, mens *setting*, *mål* og *indre tilstander som reaksjon* var minst hyppige. Når det kom til de seks fortellingskomponentene viste statistisk analyse (*t*-test) ingen forskjeller mellom norsk og russisk for tospråklige og mellom norske fortellinger for tospråklige og enspråklige. Det samme stemmer for russisk, bortsett fra at tospråklige produserte noe færre *indre tilstander som starter hendelse* enn russiske enspråklige: 45 % vs. 66 %, *p* = 0,04.

Tabell 4. Prosentsvar i enkelte fortellingskomponenter i produksjon hos tospråklige i norsk (2L1 Nor), tospråklige i russisk (2L1 Rus), russiske enspråklige (L1 Rus), norske enspråklige (L1 Nor)

	L1 Rus	2L1 Rus	2L1 Nor	L1 Nor
Setting	12 % (4/32)	6 % (2/32)	12 % (4/32)	15 % (5/432)
ITstart	66 % (32/48)	45 % (22/48)	56 % (27/48)	58 % (28/48)
Mål	31 % (15/48)	20 % (10/48)	25 % (12/48)	16 % (8/48)
Forsøk	54 % (26/48)	50 % (24/48)	54 % (26/48)	66 % (32/48)
Utfall	66 % (32/48)	54 % (26/48)	64 % (31/48)	62 % (30/48)
ITreaksjon	14 % (7/48)	6 % (3/48)	8 % (4/48)	12 % (6/48)

ITstart = indre tilstander som starter hendelse, ITreaksjon = indre tilstander som reaksjon.

I hver produksjonsfortelling kunne det totalt produseres tre hele mål-forsøk-utfall sekvenser per fortelling per barn og 48 (3 x 16) mål-forsøk-utfall sekvenser totalt. Likevel ble hele sekvenser produsert svært sjelden i alle grupper, som vist i Tabell 5. Multinomisk logistiske regresjonsmodeller som kan analysere avhengige variabler med flere enn to kategorier ble brukt for å sammenligne frekvensen til sekvenstyper mellom de to språkene hos tospråklige og innen hver deltagergruppe, med mål-forsøk-utfall som grunnkategori. Forsøk-utfall var den mest frekvente sekvensen i alle deltagergrupper. Data fra de tospråklige viser at forsøk-utfall-sekvenser utgjør 50 % (9/18) i russiske fortellinger og 52 % (13/25) i norske fortellinger. Sekvenser som inneholdt mål var minst hyppige i data fra både enspråklige og flerspråklige. I data fra de tospråklige utgjorde sekvenser med mål-forsøk-utfall, mål-forsøk, og mål-utfall mellom 8 % og 24 % av alle sekvenser produsert på hvert av de to språkene. De komplette mål-forsøk-utfall-sekvensene forekom bare en gang per barn, uten overlapping mellom språkene. Med andre ord produserte seks ulike barn seks mål-forsøk-utfall-sekvenser på norsk, men tre andre barn produserte dem på russisk.

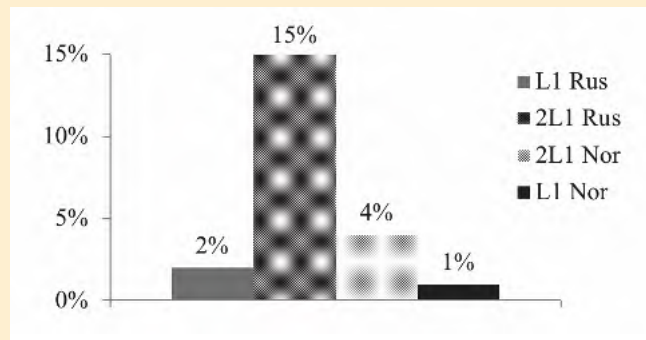
Sammenligningen av fordelingen av sekvenser på de to språkene hos tospråklige viste signifikant lavere hyppighet av forsøk-utfall og mål-forsøk-utfall sekvenser på russisk enn på norsk. Tospråklige produserte også signifikant færre forsøk-utfall og mål-forsøk-utfall sekvenser på russisk sammenlignet med russiske enspråklige. Ingen signifikante forskjeller ble funnet mellom tospråklige og enspråklige når det gjaldt norsk.

Tabell 5. Distribusjon av forsøk-utfall (FU), mål-forsøk-utfall (MFU), mål-forsøk (MF) og mål-utfall (MU) sekvenser, N (%) hos tospråklige i norsk (2L1 Nor), tospråklige i russisk (2L1 Rus), russiske enspråklige (L1 Rus), norske enspråklige (L1 Nor)

	L1 Rus	2L1 Rus	2L1 Nor	L1 Nor
FU	14 (56 %)	9 (50 %)	13 (52 %)	16 (66 %)
MFU	6 (24 %)	3 (16 %)	6 (24 %)	5 (20 %)
MF	2 (8 %)	4 (22 %)	2 (8 %)	1 (4 %)
MU	3 (12 %)	2 (11 %)	4 (16 %)	2 (8 %)
Totalt	25 (100 %)	18 (100 %)	25 (100 %)	24 (100 %)

Narrativ grammatikalitet

Analyser av narrativ grammatikalitet viser at fortellingene til de tospråklige har signifikant flere feil på russisk enn på norsk: 15 % vs. 4 % ($p < 0,001$), som vist i Figur 1. På norsk er fortellingene til tospråklige og enspråklige nesten feilfrie, med unntak av én type feil, nemlig fortidsformen av uregelmessige verb, som vist i Eksempel 1 (under). Dette er ikke overraskende, ettersom uregelmessig fortid har vist seg å være vanskelig for barn med norsk som førstespråk frem til 8-års alderen (jfr. Ragnarsdóttir, Simonsen & Plunkett, 1999). Når det gjelder russisk, har tospråklige signifikant høyere feilprosent enn enspråklige (15 % vs. 2 %, $p < 0,001$), men typer feil ser ut til å være ganske like. De vanligste feilene er relatert til bøyning av verb og substantiv, og grammatisk kjønnsmarkering, se Eksempel 2. Mens de tospråklige gjør alle tre typer feil ofte, forekommer de bare av og til hos enspråklige.



Figur 1. Grammatiske feil i fortellingene fordelt etter språkgruppe i % (N feil / totalt antall ord)

Eksempel 1: Feil bruk av fortidsformen av uregelmessige verb på norsk og reven **gikte** bort.

Mål: Og reven gikk bort.

Eksempel 2: Feil bruk av verbbøying (a, c), substantivbøying (b) og grammatisk kjønn (d) på russisk i *teper' vorona letaet vniz k lisu*(AKKUSATIV) i *ukusit ego*(HANKJØNN) v hvostiki.

Mål: I *teper' vorona*

a) *letit vniz k*

b) *lise(dativ) i*

c) *kusaet*

d) *ee(HUNKJØNN) za hvost.*

'Og nå flyr kråka ned til reven og biter halen dens.'

Oppsummering og diskusjon

Formålet med denne studien har vært å kartlegge narrative ferdigheter med bruk av LITMUS-MAIN hos simultant tospråklige førskolebarn på makronivå, som består av forståelse og produksjon av et sammenhengende handlingsforløp, og mikronivå, som omfatter ulike språklige ferdigheter inkludert beherskelse av vokabular og grammatikk. Det må imidlertid bemerkes at størrelsen på utvalget i studien er for lite til å vite om disse resultatene representerer målgruppen. Men resultatene er i samsvar med resultater fra andre studier på simultant tospråklige i førskolealder utført med LITMUS-MAIN (Bohnacker, 2016; Gagarina m.fl., 2016; Kunnari m.fl., 2016). Som predikert stemmer resultatene og analysene fra makrostrukturnivå overens med funn fra andre studier av narrative ferdigheter hos flerspråklige barn med typisk språkutvikling: at narrative ferdigheter i forståelse og produksjon er på samme nivå i begge språk.

I tråd med andre studier ser man at forståelse utvikles før produksjon: skår på forståelse er nær maksimalskår i begge språk allerede i 4-6-års alderen, mens skår på produksjon er mye lavere enn i forståelse. Som tidligere nevnt var det antydning til takeffekt på forståelses-skårene. Det betyr at det er relativt lett å svare rett på alle forståelsesspørsmålene, og vi får ikke et bilde av hele variasjonen siden mange av barna mestrer dette. Men ikke alle tospråklige deltakere får maksimalskår på 10 poeng. De individuelle resultatene viser at syv av 16 tospråklige barn skårer lavere enn 7 i forståelse på norsk eller russisk.

Sammenligning av resultatene i forståelse og produksjon viser at allerede i førskolealder forstår barn kompleksiteten i fortellingen, men de klarer ikke å uttrykke den samme kompleksiteten i produksjon (Bohnacker, 2016; Gagarina m.fl., 2016; Kunnari m.fl., 2016). En sammenligning av totalskår i narrativ produksjon og forståelse mellom norsk og russisk innad i den tospråklige gruppen viser samme nivå i begge språk. Det kan tyde på at grad av eksponering for språkene ikke påvirker narrative ferdigheter på makronivå.

Analyse av narrativ kompleksitet på makronivå avdekker flere viktige funn. Vi ser at norsk-russiske førskolebarn ennå ikke er i stand til å generere hele episoder og produsere kausalt relatert mål-forsøk-utfall-sekvenser som kreves for å fortelle en sammenhengende historie. Fortellingene deres domineres av indre tilstander som starter hendelse, forsøk og utfall. De mangler kompleksitet siden de gir lite informasjon angående målene til hovedpersonen, deres intensjoner og følelser. Dette stemmer med funn i andre studier med barn som tilegner seg andre språkpar og anses å være typisk for både enspråklige og tospråklige førskolebarn (Gagarina, 2016; Bohnacker, 2016). Både de kvantitative og kvalitative analysene avslørte at narrativ forståelse er mer avansert enn narrativ produksjon hos flerspråklige så vel som enspråklige barn. De kvalitative analysene gir ytterligere innsikt i barnas narrative evner. For eksempel kan både tospråklige og enspråklige som ikke er i stand til å integrere mål i produksjonen av fortellinger, likevel ikke ha problemer med å forstå dem, dvs. å svare på spørsmål som *Hvorfor hoppet katten/hunden?* (Tabell 3). Disse observasjonene ligner de som er rapportert i Bohnacker (2016) for svensk-engelske tospråklige.

Samtidig opplever noen tospråklige og enspråklige problemer med det å svare på spørsmål som undersøker «theory of mind» a) *Kommer gutten og katten/hunden til å være venner?* eller b) *Hvordan vil gutten føle seg om han ser katten/hunden? Hvorfor det?* Disse spørsmålene forutsetter forståelse for at andre kan ha tro, ønsker, intensjoner og perspektiver som er forskjellige fra ens egne. Studier har vist at tospråklige tilegner seg denne kognitive evnen litt tidligere enn enspråklige (Goetz, 2003). Det er interessant at denne studien viser at tospråklige skårer høyere enn enspråklige på spørsmål b), men bare på norsk, deres majoritetsspråk. Det kan tilskrives det faktum at forståelse av slike spørsmål også forutsetter kunnskap om betingede setninger. Dermed kan lavere poengsum på disse spørsmålene på russisk indikere mangel på grammatiske kunnskaper, fremfor kognitive evner.

Resultater fra mikrostrukturanalyse med fokus på lengden til fortellingene, leksikon, og grammatikalitet (morfosyntaks) er også i tråd med tidligere funn som viser asymmetrisk utvikling i majoritets- og minoritetsspråkene til simultant tospråklige. For å si det mer spesifikt ser det ut til at språkferdighetene i hvert språk er signifikant relatert til mengde eksponering for og bruk av hvert av språkene: i majoritetsspråket viser tospråklige et høyere nivå, mens språkutviklingen skjer saktere i minoritetsspråket.

Konklusjon

Resultatene i denne studien tyder på at LITMUS-MAIN kan være et effektivt verktøy som gjør det mulig å vurdere narrative ferdigheter i begge språk hos tospråklige barn. Gjennom kartlegging av forståelse og produksjon kan man samle en betydelig mengde informasjon om de ulike komponentene som skaper en sammenhengende fortelling, samt om språklige elementer som brukes til dette formålet. Vurdering av narrative ferdigheter hos tospråklige barn kan avdekke relasjoner mellom narrative ferdigheter og mengde eksponering for og bruk av hvert av språkene. For å oppnå det beste resultatet fra kartlegging med LITMUS-MAIN kan det være nødvendig med kartlegging i begge språk og med flere typer analyse. Dette kan være et godt grunnlag for et mer utfyllende bilde av narrative ferdigheter.

Referanser

- Alman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English-Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165-193.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2014). Fitting Linear Mixed-Effects Models using *lme4*. ArXiv e-print; *Journal of Statistical Software*, <http://arxiv.org/abs/1406.5823>.
- Bishop, D. & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25-46.
- Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48.
- Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment: The impact of bilingualism. *Journal of Communication Disorders*, 43, 511-522.
- Cost Action IS0804. <http://www.bi-sli.org/index.htm>.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149.
- Feagans, L. & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian-German preschool and primary school bilinguals: *Russkaz and Erzaehlung*. *Applied Psycholinguistics*, 37, 91-122.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M. & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 11-17.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balðdrien, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2012). *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)*. ZAS papers in linguistics, 56. Berlin: ZAS. Hentet fra <http://www.zas.gwz-berlin.de/zaspil56.html>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balðdrien, I., Bohnacker, U. & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. I S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Red.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, (pp. 243-276). Bristol: Multilingual Matters.
- Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I. M., & Walters, J. (2016). Narrative abilities in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 11-17.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 6, 1-15.
- Hoff, E. & Core, C. (2015). What clinicians need to know about bilingual development. *Seminars in Speech and Language*, 36, 89-99.
- Iluz-Cohen, P., & Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(2), 58-74.
- Karlsen, J., Geva E., & Lyster, S.A.H. (2016). Cognitive, linguistic, and contextual factors in Norwegian second language learner's narrative production. *Applied Psycholinguistics*, 37, 1117-1145.
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 123-144.
- Loban, W. D. (1976). *Language development in kindergarten through grade 12*. (Research Report Number 18). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mayer, M. (1969). *Frog. Where are you?* New York: Dial.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1984). What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research* 13, 457-480.
- Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, 213-237.
- Petersen, A.-K. (2016). *Narrative ferdigheter på makronivå hos flerspråklige polsk-norske og enspråklige norske barn i skolealder kartlagt med MAIN*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H. G., & Plunkett, K. (1999). The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children. An experimental study. *Journal of Child Language*, 26, 577-618.
- Randen, G. T. (2013). Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebarns språkferdigheter. PhD Dissertation, University of Bergen.
- Rodina, Y., & Westergaard, M. (2017). Grammatical gender in bilingual Norwegian-Russian acquisition: The role of input and transparency. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 197-214.
- Rodina, Y. (2017). Narrative skill acquisition in preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21, 617-635.
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Hentet fra University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: www.rehabresearch.ualberta.ca/eni.
- Simon-Cerejido, G., & Gutiérrez-Clellen, V. F. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30, 315-337.
- Slusarczyk, A. (2015). *Språkbruksmønster og narrative ferdigheter hos barnehagebarn med polsk som morsmål og norsk som andrespråk*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Timofeeva, J. & Wold, A. H. (2012). Cross-linguistic Russian-Norwegian families in Norway: Language choice, family contexts and bilingual development. *NOA. Norsk som andrespråk*, 28, 50-90.
- Tsimpli, I. M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 195-216.
- van den Broek, P. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. I P. van den Broek, P. Bauer, & T. Bourg (Red.), *Developmental spans in event comprehension: Bridging fictional and actual events* (s. 321-342). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Westby, C., Van Dongen, R., & Maggart, Z. (1989). Assessing narrative competence. *Seminars in Speech and Language*, 10, 63-75.

FORMIDLING AV INNHOLD I BESKRIVELSER AV TEGNESERIEN «FUGLESKREMSELET»: NORMALSPRÅKLIG VARIASJON OG KLINISK PRAKSIS

I kommunikasjon er det viktigere å formidle et innhold enn å produsere «korrekte» eller «feilfrie» ytringer. Denne artikkelen følger opp to tidligere artikler (Lind et al., 2016, 2017) om bildebeskrivelser i logopedisk praksis. Artikkelen presenterer en metode for å analysere innholdet i beskrivelser av tegneserien «Fugleskremselet». Vi bruker her metoden for å analysere beskrivelser fra 60 normalspråklige voksne og gir eksempler på hvordan metoden kan benyttes i afasilogopedisk praksis.

INNLEDNING¹

Det å planlegge og produsere lengre, sammenhengende talesekvenser, i form av for eksempel fortellinger, beskrivelser og forklaringer, er ofte krevende for personer med språk- eller talevansker. Samtidig står slike former for språkbruk sentralt i

hverdagskommunikasjonen for oss alle. Det er dermed ofte meningsfullt å arbeide med å forbedre evnen

til å produsere sammenhengende muntlige tekster i logopedisk praksis (Røste, Haaland-Johansen &

Nina Høeg,

logoped MNLL. Er utdannet innen språkvitenskap og logopedi fra UiB. Til daglig jobber hun som rådgiver ved afasiteamet, fagavdeling språk/tale i Statped sørøst.
E-post: nina.hoeg@statped.no



Stig Berdal,

logoped MNLL. Er cand. philol. fra UiO og master i spesialpedagogikk fra UiO. Han er seniorrådgiver i Statped sørøst ved fagavdeling språk/tale.
E-post: stig.berdal@statped.no



Line Haaland-Johansen,

logoped MNLL. Er utdannet logoped fra UiO og har hovedfag i psykologi fra NTNU. Har permisjon fra Statped sørøst (afasiteamet, fagavdeling språk/tale). Er for tiden tilsatt som stipendiat i profesjonspraksis med fokus på logopedi ved Nord universitet i Bodø.
E-post: line.haaland-johansen@nord.no



Marianne Lind,

har hovedfag i nordisk språk og litteratur og doktorgrad i lingvistik fra UiO. Hun er seniorrådgiver i afasiteamet, Statped sørøst, fagavdeling språk/tale og forsker ved Senter for flerspråklighet (MultiLing), Institutt for lingvistiske og nordiske studier, UiO.
E-post: marianne.lind@statped.no



Knoph, 2013; Lind, Haaland-Johansen, Knoph & Røste, 2016).

Bildebeskrivelse er en av flere metoder som brukes for å kartlegge evnen til å produsere sammenhengende tale hos personer med en språk- eller talevanske. I afasifeltet brukes tegninger eller bilder blant annet i *Haukeland afasiskremsingstest* (HAST) (Sandmo, Stoller & Haukeland, 2010), i *Renatatesten* (den norske utgaven av *Aphasia Screening Test*) (Whurr, 1993) og i *Ullevål afasi-screening* (Thommessen, Thoresen, Bautz-Holter & Laake, 1999), samt i flere engelskspråklige tester, som *Boston Diagnostic Aphasia Examination* (Goodglass & Kaplan, 1972) og *The Comprehensive Aphasia Test* (Swinburn, Porter & Howard, 2004). (Den sistnevnte testen er for øvrig i ferd med å bli tilpasset til en rekke språk i Europa, deriblant norsk (Fyndanis et al., 2017)). I alle disse kartleggings-verktøyene er det enkelttegninger eller -bilder som skal beskrives. Tegneserier brukes sjeldnere som utgangspunkt for vurdering av sammenhengende tale hos personer med afasi, men et viktig unntak finnes i *The Bilingual Aphasia Test* (Paradis & Libben, 1987; norsk versjon: Paradis & Knoph, 2010).

Fordelen med å bruke bilder eller bildeserier for å få fram sammenhengende tale, er at vi da kan ha noen klare forventninger om hva den som beskriver bildet/serien vil si, og ikke minst hvilket innhold han eller hun vil formidle. De tydelige rammene for bildebeskrivelser gjør det også enklere å sammenligne beskrivelsene fra ulike personer eller fra en og samme person på ulike tidspunkter, noe som kan være nyttig i klinisk praksis (Lind et al., 2016).

Det er videre mulig å etablere en referanseramme for beskrivelsene ved å undersøke hvordan en større, sammenlignbar gruppe personer uten språk- eller talevanser presterer på den samme oppgaven. Slike referanserammer er det viktig å ha for å unngå ulike og idiosynkratiske oppfatninger av hva som er vanlig og mindre vanlig i slike beskrivelser (Lind, Røste, Haaland-Johansen, Knoph & Jensen, 2017).

I denne artikkelen skal vi, med utgangspunkt i data fra

60 normalspråklige voksne personer, presentere en referanseramme for kartlegging av innholdet i en tegneseriestripe om Ferd'nand av den danske tegneren Henning Dahl Mikkelsen (figur 1). I tillegg skal vi gi eksempler på bruk av tegneserien i klinisk praksis fra to personer med afasi.

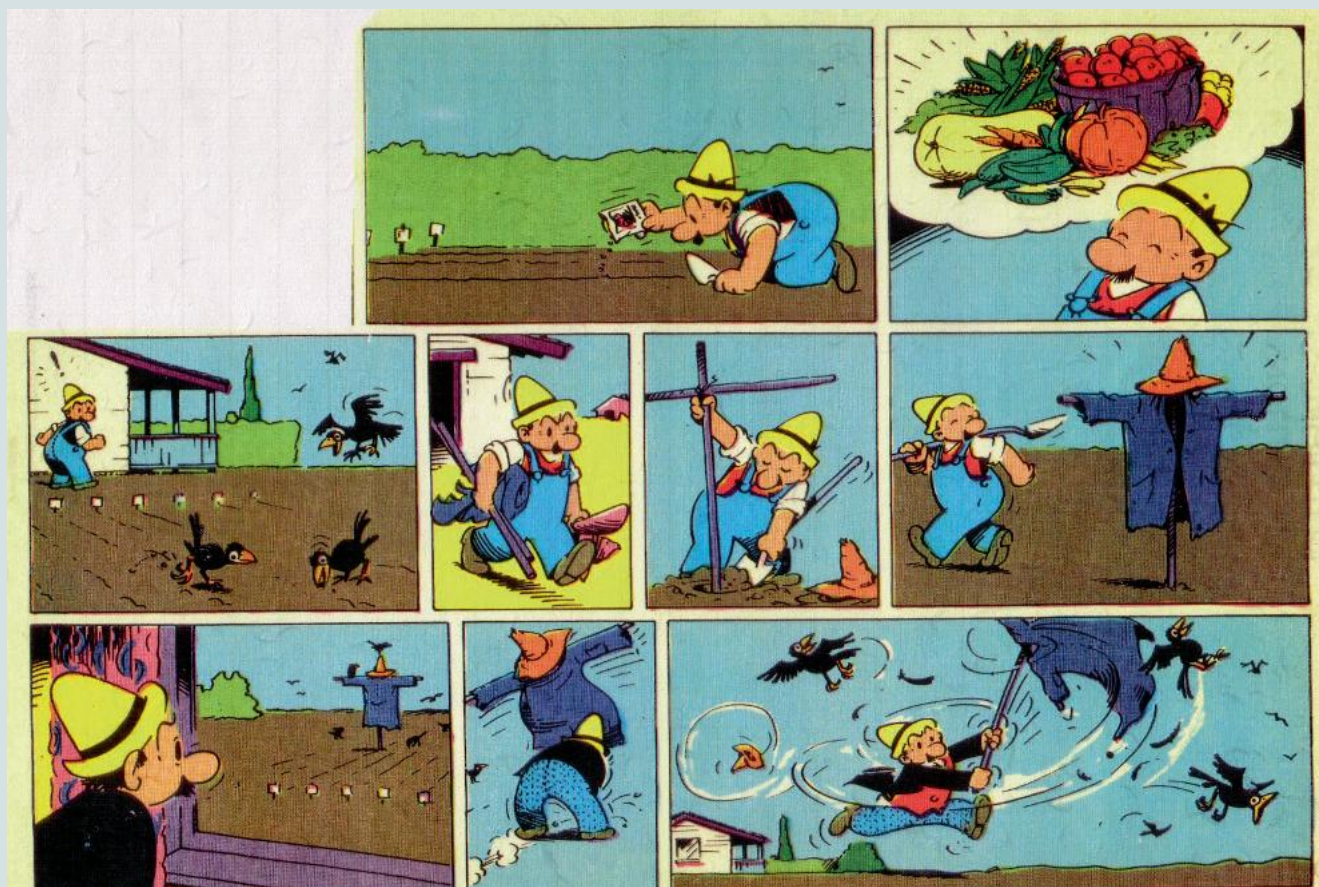
«Fugleskremslet» egner seg godt for å få fram sammenhengende tale, blant annet fordi denne tegneserien ikke inneholder noe verbal tekst (snakke- eller tenkebobler), men kun tegninger som må tolkes og gis en språklig drakt av den som ser på tegneserien.

Videre formidler de enkelte tegningene i tegneserien til sammen en hel og nokså kompleks historie med en begynnelse/orientering (mannen som sår frø og drømmer om en avling), en komplikasjon (fuglene som spiser frøene), en tilsynelatende løsning (mannen setter opp et fugleskremsel), ytterligere en komplikasjon (fuglene lar seg ikke skremme) og til slutt en løsning på denne (mannen river opp fugleskremslet og bruker det til å jage fuglene selv). Historien følger således i det store og hele et klassisk narrativt mønster (Labov, 1997), og tegneserien innbyr til så vel utførlige beskrivelser av hva som skjer, som egne vurderinger av hendelsesforløpet og hovedpersonens tanker og følelser.

«Fugleskremslet» er brukt i finsk forskning på afasi (Korpiaakko-Huuhka, 1995, 2008) og i en kontrastiv finsk-norsk studie (Korpiaakko-Huuhka & Lind, 2012). Den har også vært presentert på ulike kurs for norske logopeder (i regi av Norsk logopedlag og Bredtvet kompetansesenter), og vi kjenner til at flere bruker den i sin logopediske praksis.

Med utgangspunkt i «Fugleskremslet»-beskrivelser fra 45 personer uten språkvanser etablerte Korpiaakko-Huuhka (1995) et sett av seks innholdsenheter som til sammen dekker den narrative strukturen (vi presenterer enhetene nærmere i metod delen nedenfor). De innholdsenhetene som ble inkludert, var slike som var med i minst 80 % av de beskrivelsene Korpiaakko-Huuhka undersøkte.

¹ Det normalspråklige materialet vi presenterer i denne artikkelen, ble samlet inn i forbindelse med et postdoktorprosjekt ved Universitetet i Oslo (Lind, 2008–2012). Vi takker sentrale samarbeidspartnere i prosjektet: Eli Anne Eiesland, Kristian E. Kristoffersen, Inger Moen og Hanne Gram Simonsen. En foreløpig analyse ble presentert på 6th Nordic Aphasia Conference i København, juni, 2017, og vi takker Monica Knoph og Anne Mette Mortvedt for bidrag til presentasjonen. Arbeidet med artikkelen er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen Senter for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.



Figur 1. «Fugleskremslet» («Fugleskremsel går amok»)

Vi fokuserer som sagt her på *innholdet* i beskrivelsene av «Fugleskremslet», ikke fordi vi mener formen (valget av ord og setningsstrukturer) er uviktig – form og innhold henger selvfølgelig sammen – men fordi vi innen rammene av én artikkel synes det blir for mye å dekke alt. Og da velger vi å begynne med innholdet, siden *hva* personen med en språk- eller talevanske får formidlet, til syvende og sist er viktigere enn *hvordan* han eller hun uttrykker seg.

Den metoden vi bruker, er sammenlignbar med metoden som ble brukt av Lind og kollegaer (2017) i deres analyse av innholdsenheter i beskrivelser av tegningen «Kaketyveriet». Disse to artiklene gir dermed til sammen en norsk referanseramme for kartlegging av innholdet i beskrivelser basert på et enkeltbilde og en tegneserie hos voksne personer med en språk- eller talevanske.

METODE

Datagrunnlaget

Som en del av et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo (Lind, 2008-2012) ble det samlet inn tegneseriebeskrivelser fra 60 voksne personer med norsk som morsmål. Deltakerne hadde, basert på selvrapportering, ingen kognitive vansker, ei heller språk- eller talevansker. Alle som deltok ga informert samtykke, og prosjektet ble registrert hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deltakergruppa er den samme som lå til grunn for den tidligere nevnte studien av innholdsenheter i beskrivelser av «Kaketyveriet» (Lind et al., 2017). Deltakerne fikk se «Fugleskremslet» og ble bedt om å fortelle hva som skjer i tegneserien. De ble også instruert til å late som om de forteller til en person som ikke kan se tegneserien selv (for eksempel i telefonen). Det ble gjort lydopptak, og beskrivelsene ble transkribert ortografisk (Lind et al., 2016).

Deltakerne var delt inn i todelte grupper basert på variablene kjønn, alder og utdanningsnivå:

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

I vår studie undersøker vi imidlertid ikke eventuelle effekter av kjønn, alder eller utdanningsnivå, da Lind og kollegaer (2017) ikke fant noen sammenheng mellom henholdsvis kjønn og alder og presentasjonen av innholdsenheter i beskrivelser av «Kaketyveriet». De fant riktignok en tendens til at utdanning påvirket hvor mange enheter som var med, og hvor komplett og presist de var framstilt, men utdanning alene kunne ikke brukes for å forutsi resultatet. For vår undersøkelse av «Fugleskremselet»-beskrivelser rapporterer vi dermed kun deskriptive statistiske resultater for gruppen som helhet (n=60).

Innholdsenheter og kodingskriterier

Som vi har vært inne på tidligere, fant Korpjaakko-Huuhka (1995) fram til seks innholdsenheter som er nødvendige for å få fram en fullstendig narrativ struktur i historien om «Fugleskremselet» (tabell 1).

Tabell 1. Innholdsenheter i «Fugleskremselet»

Innholdsenheter	Narrative komponenter
MANN SOM SÅR	Orientering 1
MANNEN DRØMMER OM AVLING	Orientering 2
FUGLER I ÅKEREN	Komplikasjon 1
ET FUGLESKREMSEL BLIR LAGET	Løsning 1
FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE	Komplikasjon 2
MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET	Løsning 2

Vi tok utgangspunkt i de seks enhetene fra den finske studien og gikk gjennom en tredjedel av de norske beskrivelsene for å vurdere om de samme seks innholdsenhetene ville være relevante for vår studie, eller om vi eventuelt burde ekskludere noen av dem eller inkludere nye innholdsenheter i analysen vår. På bakgrunn av denne vurderingen kom vi fram til at det ville være hensiktsmessig å beholde de samme seks innholdsenhetene i vår studie og heller ikke inkludere noen nye.

Korpjaakko-Huuhka (1995) vurderte kun om innholdsenhetene var til stede eller fraværende i beskrivelsene. I tillegg til dette ønsket vi også å vurdere om innholdet var presentert på en presis og komplett måte (jf. Lind et al., 2017). Vi ønsket imidlertid et noe enklere sett av kodingskategorier enn det som ble brukt i analysen av «Kaketyveri»-beskrivelsene, og endte derfor etter diskusjon med følgende tre kategorier:

- Komplette og presist
- Til stede, men ikke komplett og/eller presist
- Fraværende

Kodingskriterier for hver av kategoriene og for hver av innholdsenhetene ble utarbeidet av to av artikkelforfatterne. Disse kriteriene er gjengitt i tabell 2. Kategorien *fraværende* er utelatt i tabellen, siden den alltid innebærer at det ikke er tydelig at den aktuelle innholdsenheten blir omtalt. Kodingskriteriene er ment som en veiledning, ikke et sett med absolutte regler.

Siden dette er en tegneserie, er det naturlig at historien fortelles i en gitt rekkefølge. Det betyr imidlertid ikke at vi krever at innholdsenhetene nødvendigvis må presenteres i denne rekkefølgen. Det kan også forekomme at en innholdsenhet blir delvis presentert tidlig i teksten og så utdypet senere. Vi har derfor lagt til grunn at man skal ta hensyn til hele teksten når man vurderer hvor komplett og presist den gitte enheten er presentert. Vi koder med andre ord etter «beste ytring». Noen ganger er tolkningen av en innholdsenhet også avhengig av tidligere gitt informasjon, og det må vi ta hensyn til når vi koder.

Tabell 2. Kodingskriterier for «Fugleskremslet»

Innholdsenhet	Komplett og presist	Til stede, men ikke komplett og/eller presist
MANN SOM SÅR	Det uttrykkes klart at en mann (<i>Ferdinand; en fyr/fyren; en bonde/bonden; en person/personen; en eller annen</i>) sår eller planter noe. Det er ikke nødvendig å spesifisere hva som blir sådd eller plantet.	Det formidles relevant innhold, men det uttrykkes ikke klart at mannen sår eller planter (<i>ligger i åkeren; graver i jorda; mann...åker...frø</i>), og/eller personen er upresist, feilaktig eller ikke omtalt (<i>han; noen; en fetter; damen</i>). Vi mener at det er upresist å kun bruke «han» her, fordi det forutsetter at personen allerede er introdusert. Dersom handlingen ikke uttrykkes klart, for eksempel hvis verbet mangler eller er upresist (<i>lager; ordner; skaffer</i>), må det formidles annet semantisk relevant innhold (<i>bonde; gartner; i åkeren; grønnsakshage; frø; grønnsaker</i>).
MANNEN DRØMMER OM AVLING	Det uttrykkes klart at mannen drømmer om (<i>tenker på; ser for seg; har i tankene</i>) det fremtidige resultatet av arbeidet sitt (<i>avlingen; grønnsaken/frukten; produktet</i>). Avlingen må ikke nevnes eksplisitt dersom dette er omtalt tidligere (<i>Mannen sår grønnsaker. Han gleder seg til det blir ferdig</i>).	Det formidles relevant innhold, men det uttrykkes ikke klart at mannen ser for seg noe fremtidig (<i>og så er det masse grønnsaker</i>), og/eller hva han drømmer om (<i>han tenker på det ene og det andre</i>), og dette er heller ikke nevnt tidligere (<i>Mannen sår. Han gleder seg til det blir ferdig</i>).
FUGLER I ÅKEREN	Det uttrykkes klart at fugler (<i>kråker; ravner, o.l.</i>) kommer til (<i>er i</i>) åkeren og/eller at de spiser (<i>tar; plukker opp</i>) frøene.	Det formidles relevant innhold, men referansen til fuglene og/eller det de gjør, er upresis eller mangelfull (<i>og så er det noen fugler som roter i åkeren; noen spiser frøene hans</i>).
ET FUGLESKREMSEL BLIR LAGET	Det uttrykkes klart at et fugleskremsel (<i>skremsel; noe som skal skremme fuglene</i>) blir laget (<i>satt opp; bygget</i>). Det er ikke nødvendig å beskrive prosessen trinn for trinn.	Det formidles relevant innhold, men det uttrykkes ikke klart at det blir laget et fugleskremsel (<i>han setter opp et kors</i>).
FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE	Det uttrykkes klart at fugleskremslet ikke skremmer bort fuglene (<i>fuglene kommer tilbake; de blir værende; det er fortsatt fugler der; fuglene er ikke redde for fugleskremslet; de fortsetter å spise frøene; fugleskremslet er ikke særlig effektivt; det lykkes ikke</i>).	Det formidles relevant innhold, men det uttrykkes ikke tydelig at fugleskremslet ikke skremmer bort fuglene (<i>og så tar de fugleskremslet hans</i>).
MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET	Det uttrykkes klart at mannen jager (<i>slår etter; denger; skremmer; feier vekk; veiver bort; vifter vekk</i>) fuglene med fugleskremslet.	Det formidles relevant innhold, men det uttrykkes ikke klart at mannen jager fuglene med fugleskremslet (<i>jager dem selv; banker dem opp</i>).

Reliabilitet i kodingen

De 60 transkripsjonene ble kodet av de to artikkelforfatterne som ikke hadde vært med på å utarbeide kodingskriteriene. Hver av dem kodet halvparten av transkripsjonene to ganger med minst seks måneders mellomrom. I tillegg ble 30 % av beskrivelsene kodet av begge koderne. Vi sammenligner både de to koderne med hverandre (interrater-reliabilitet) og hver av dem med seg selv (intrarater-reliabilitet), og vi rapporterer graden av samsvar for hver enkelt innholdsenhet. Interrater-reliabiliteten rapporterer vi for hver av gangene de kodet transkripsjonene, og intrarater-reliabiliteten rapporterer vi for de to koderne hver for seg (tabell 3).

Et fullstendig samsvar mellom kodingene kan vi ikke regne med å finne, da innholdskoding innebærer en viss grad av subjektivt skjønn. Vi anser imidlertid en enighet på minimum 80 % som akseptabel (Lind et al., 2017:21), og som tabell 3 viser, er samsvaret i de aller fleste tilfellene (og ved interrater-målingene minst én gang for alle innholdsenhetene) på over 80 %.

RESULTATER

Tabell 4 viser fordelingen av responser fra de 60 deltakerne, brutt ned på de enkelte kodingskategoriene for hver innholdsenhet.

Tabell 3. Reliabilitet i innholdskodingen, samsvar i prosent

Innholdsenhet	Inter-rater (n=18)		Intra-rater (n=39)	
	Første koding	Andre koding	Person 1	Person 2
MANN SOM SÅR	94,4 %	100 %	94,9 %	92,3 %
MANNEN DRØMMER OM AVLING	83,3 %	83,3 %	92,3 %	87,2 %
FUGLER I ÅKEREN	77,8 %	88,9 %	97,4 %	89,7 %
ET FUGLESKREMSEL BLIR LAGET	88,9 %	94,4 %	92,3 %	92,3 %
FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE	88,9 %	94,4 %	100 %	92,3 %
MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET	83,3 %	72,2 %	97,4 %	82,1 %

Tabell 4. Fordeling av responser i de ulike kodingskategoriene for de enkelte innholdsenhetene i prosent (n=60)

Innholdsenhet	Komplett og presist	Til stede, men ikke komplett og/eller presist	Fraværende
MANN SOM SÅR	80 %	18,3 %	1,7 %
MANNEN DRØMMER OM AVLING	83,3 %	15 %	1,7 %
FUGLER I ÅKEREN	75 %	20 %	5 %
ET FUGLESKREMSEL BLIR LAGET	91,7 %	6,6 %	1,7 %
FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE	81,7 %	5 %	13,3 %
MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET	76,7 %	18,3 %	5 %

Tabellen viser at hver av de seks innholdsenhetene er beskrevet på en komplett og presis måte av minst 75 % av deltakerne. Og med ett unntak er hver av enhetene nevnt – om enn ikke alltid på en komplett og presis måte – i beskrivelsene til minst 95 % av deltakerne. Unntaket er enheten FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE som er utelatt av 13,3 % av deltakerne, men det er altså stadig 86,7 % som har den med. Hver av innholdsenhetene er altså med i beskrivelsene til 86-98 % av deltakerne. Dette samsvarer godt med resultatene i den finske studien til Korpiaakko-Huuhka (1995), der hver av innholdsenhetene ble nevnt av 84-93 % av deltakerne.

En gjennomgang av materialet viser videre at 55 % av deltakerne har med *alle* de seks innholdsenhetene på en komplett og presis måte. Det er altså relativt vanlig at personer uten språkvansker ikke formidler alle de seks innholdsenhetene på en komplett og presis måte. 75 % av deltakerne har imidlertid med minst fem av seks enheter på en komplett og presis måte. Sammenlignet med «Kaketyveri»-studien (Lind et al., 2017) er det mindre vanlig å utelate innholdsenheter helt i beskrivelsene av «Fugleskremselet».

Det kan virke overraskende at nær halvparten av deltakerne *ikke* har med alle innholdsenhetene på en komplett og presis måte, all den tid dette er personer uten språklige eller kognitive vansker. Sammenligner vi disse resultatene med resultatene fra studien av «Kaketyveriet» (Lind et al., 2017), ser vi imidlertid at det også der var vanlig med mangler i beskrivelsene. Faktisk var det bare om lag en fjerdedel av deltakerne som hadde med alle innholdsenhetene på en komplett og presis måte i den studien. Heller ikke i en stor britisk studie av innholdsenheter i «Kaketyveri»-beskrivelser hos normalspråklige voksne (Mackenzie, Brady, Norrie & Poedjianto, 2007) var det vanlig å ha alle enhetene med komplett og presist. Det kan med andre ord se ut til at tegneserieformatet i større grad enn ett enkelt bilde fører til komplette og presise beskrivelser av alle innholdsenhetene – selv om dette altså på langt nær gjelder for alle språkbrukere. En mulig grunn kan være at tegneserier med sin sekvensielle struktur mer enn enkeltbilder tvinger fram en fortelling eller beskrivelse der det er vanskeligere å overse innholdsenheter.

Vi observerer imidlertid at hele 8,3 % (fem personer i materialet), alle eldre personer, misforstår en eller flere av de seks innholdsenhetene i historien og dermed går glipp av større eller mindre deler av handlingsforløpet. For eksempel avslutter en av dem slik: *hva gjør han da / tar han hele - / graver opp hele s- fugleskremselet ... og / ... ja da da drar alle fuglene av gårde / jeg forstår ikke den siste s- tegningen jeg*. Noe lignende fant vi ikke i «Kaketyveri»-beskrivelsene (Lind et al., 2017), og det kan tyde på at det å beskrive en tegneserie (i alle fall denne tegneserien) for noen språkbrukere er en mer krevende oppgave enn å beskrive et enkelt bilde.

EKSEMPLER PÅ BRUK AV

«FUGLESKREMSELET» I KLINISK PRAKSIS

Vi vil videre beskrive hvordan vi har brukt «Fugleskremselet» i kartlegging av språkvanskene hos to personer med afasi. Én av dem er en 65 år gammel dame som vi har valgt å kalle Anne. Hun var i god fysisk form og forholdsvis sosialt aktiv. Anne fikk afasi etter et hjerne-slag, og vi møtte henne to år etter slaget. Hun hadde et flytende talepreg og tok gjerne initiativ til samtale. Hun mestret småprat rimelig godt og hadde god forståelse i hverdagslige, kjente samtalsituasjoner. Hun kunne fortelle og delta i samtaler om enkelte temaer når konteksten var kjent for tilhører eller lett å etablere. Det kunne for eksempel dreie seg om viktige biografiske forhold eller hendelser, som tidligere yrkesliv, omstendighetene rundt at hun fikk slag, eller en hobby. Både Anne selv og pårørende fortalte imidlertid at kommunikasjonen ofte brøt sammen i mer åpne, spontane samtaler, fordi samtalepartneren ikke forsto hva hun prøvde å formidle. Det følgende er en ortografisk transkripsjon av hennes beskrivelse av «Fugleskremselet».

du / han han han ligger der / på den deranne / i no der / også derfra så så håper han / at han kommer da på den x- / men så / men så har han gjort noe derfra / det her og plutselig så / så begy- / inne på det der / inne på og så blir han irritert på han / på de to der / eh / og så har du ein som ligger der / i noe her / og så der / oppå det samme der da / inn her / og håper / at han kommer inn her / men han ligger jo akkurat det samme der / slepper det deranne / og prøver få det ennå mere / he / plutselig alt mulig der / på det der / (Logoped: tar han) / ja / oppi her / ja der legger han den / men det er alt mulig / han blir irritert vet du /

det er jo ikkje no annet / (Logoped: det hjalp ikke så mye med fugleskremslet?) / ja / prøvd noe / inn i gjennom her / prøvd no her / men / plutselig så e man så irritert på alt / på alt dette her

Mimikk, gester og latter indikerte at Anne godt forsto tegneserien og dens humoristiske poeng. Til tross for at hun produserte mange ord (cirka 150) og hadde god flyt (113 ord per minutt), formidlet hun svært lite av tegneseriens innhold. Skåren ble «fraværende» på samtlige innholdsenheter. Transkripsjonen viser at hun produserte svært få innholdsord, faktisk ikke et eneste substantiv og kun noen få unike verb. Karakteristisk var også den utstrakte bruken av deiktiske ord som «her» og «der», kombinert med peking, til tross for at testleder ikke så på tegneserien sammen med henne, og til tross for instruksjonen om å late som om tilhøreren aldri hadde sett den. Det var nærliggende å se dette som en direkte konsekvens av problemene med å mobilisere innholdsord, samtidig som det kunne indikere en vanske med å ta tilhørers perspektiv og vurdere hvilken informasjon som er nødvendig å gi. Begge momenter ble fulgt opp i videre utredning og veiledning.

«Fugleskremslet» var i denne utredningen et meget nyttig redskap. Oppgaven tydeliggjorde en hovedutfordring og et naturlig fokus for tiltak, knyttet til vansker med å mobilisere innholdsord og bruke disse i konstruksjon av setninger. Dette pekte blant annet i retning av arbeid med verb og enkel setningsproduksjon, som subjekt + verb-strukturer og subjekt + verb + objekt-strukturer. Resultatet på «Fugleskremslet» ga også viktig informasjon om hva slags støtte Anne særlig hadde behov for i samtalsituasjoner, spesielt knyttet til det å etablere en ramme omkring samtalen og skape en felles referanse. Dette ga føringer for arbeidet med veiledning i støttet samtale og funksjonell kommunikasjon, herunder bruk av bilder og kommunikativ tegning.

Bruken av «Fugleskremslet» i kartleggingen bidro til å bevisstgjøre både logoped og pårørende på viktige aspekter ved Annes kommunikasjonsvansker, og det førte til en tydeligere problemforståelse enn det vi ville oppnådd uten bruk av dette verktøyet.

Det andre eksempelet vi skal gi, handler om en relativt ung kvinne, som vi her kaller Julie. Hun fikk afasi som følge av hjerneslag. I begynnelsen var afasien hennes typisk agrammatisk. Hun snakket i telegramstil, og ordleting preget kommunikasjonen i stor grad. Skoletiden hadde vært en negativ opplevelse for Julie, og følgelig var hun også som voksen svært lite glad i tester og kartlegging. Hun ville helst unngå alt hun oppfattet som «skole-aktig», både med hensyn til tiltak og kartlegging. Bildebeskrivelser syntes hun derimot kunne passere. Tegneserien «Fugleskremslet» var et av få kartleggingsverktøy som ble benyttet i løpet av den første tiden hun fikk undervisning hos oss. Vi møtte Julie to år etter skaden og fulgte henne over noe tid. «Fugleskremslet» ble dermed både brukt som hjelp til å beskrive et øyeblikksbilde av språklige ferdigheter og utfall, og for å kunne observere og beskrive endringer over tid.

Første gang Julie beskrev «Fugleskremslet», holdt hun på i tre minutter. Taletempoet var 24 ord per minutt.

gutt også også sår / x sår / også graver / også ja drømmer / endelig å / drømmer / også skjære / fem skjærer / og svarte / x også sint og sur / og fort deg / også også og også også sint og sur / også x / språket liksom / ja kremseln kremsel kremsel klem nei / (Logoped: mm du sier kremsel fugle-) / -kremsel / (Logoped: fugleskremsel ja) / fugleskremsel / å yes endelig / også kråka mi / også nei ingenting (nynner) / sår / også j- kråkene / også sint og sur / å så sur / x flaksa kråkene kra-kra

Telegramstilen er tydelig. Det er vanskelig for Julie å mobilisere de relevante innholdsordene og krevende å gjøre talen sammenhengende. Dersom vi forsøker å analysere innholdet Julie formidler, ser vi at kun én av seks innholdsenheter er i nærheten av å kunne bli karakterisert som komplett og presis (*gutt også også sår*), men vi vurderer denne og de påfølgende tre enhetene som til stede, men ikke komplett og/eller presis, mens de to siste enhetene (FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE og MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET) er fraværende i Julies fortelling (se tabell 5). Uttrykt på en kvantitativ måte kan vi si at hun skårer 4/12 poeng.²

² Her har vi gitt null poeng når innholdsenheten er fraværende, ett poeng når den er til stede, men ikke komplett og/eller presis, og to poeng når innholdsenheten er komplett og presis gjengitt i fortellingen. Det er klart at slike skårer kan gi et fortegnert bilde; en endring for eksempel fra fire til åtte poeng betyr ikke at prestasjonen er «dobbelts så bra», slik også Lind og kollegaer (2017) poengterer. Skårene kan imidlertid ha en kommunikativ verdi i klinisk praksis.

«Fugleskremselet»-beskrivelsen støttet opp under valget av undervisning, der fokuset blant annet ble å øve på mobilisering av innholdsord, især av verb, og på å sette ord sammen til lengre ytringer, blant annet med utgangspunkt i bilder og tenkning fra heftet *Setningsprosesser* fra NUMA (Newcastle University undervisningsmaterieell for afasirammede, Morris, Webster, Whitworth & Howard, 2012). Selve tegneserien «Fugleskremselet» ble ikke brukt i undervisningen, kun ved kartlegging. Undervisningen som Julie fikk hos oss, kan beskrives som relativt intensiv. Da Julie beskrev tegneserien igjen cirka to uker senere, kunne det synes å være en viss bevegelse og endring. Selv var hun mest opptatt av at hun denne gangen fikk til å snakke sammenhengende lengre enn forrige gang. Gang nummer to snakket hun i sju minutter, heller enn i tre, og hun sa at hun syntes at ordene fløt lettere. Antallet ord per minutt er nokså likt som ved første forsøk, men det er en viss tendens til at hun får tak i noen flere relevante konstruksjoner og innholdsord. Første del av historien forløper slik:

mannen sår / sår eh sår sår sår / men hva slags / men sola skinner og flott / sår hva slags / jeg vet ikke / også drømmer / eller drømmer seg / yes endelig rødbeter og gulrot og blomkål og selleri / drømmer drømmer

Som det fremgår av tabell 5, får Julie til å formidle mer innhold gang nummer to: de to første innholdsenhetene formidles komplett og presist, tre av dem vurderes som til stede, men ikke komplett og presist, mens én innholdsenhet fortsatt er fraværende fra fortellingen

(FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE). Uttrykt kvantitativt skårer hun andre gang 7/12 poeng. Det er altså ikke bare en endring i mengde talt språk, men også i mengden innhold hun får formidlet.

Når Julie beskriver samme tegneserie en tredje gang, nesten to år senere, observerer vi at hun har et betydelig hurtigere tale tempo (51 ord per minutt), og hun forteller i litt over ni minutter. Mengden innhold hun formidler via talespråket er imidlertid omtrent som sist gang (8/12) (se tabell 5). Den siste innholdsenheten (MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET) er fraværende denne gangen. Hun får imidlertid formidlet på en komplett og presis måte at fugleskremselet ikke fungerer, noe som tidligere har vært fraværende i fortellingen hennes. Endringer i språklig form og i bruk av kroppsspråk og andre strategier for å støtte egen formidling må måles eller beskrives på andre måter.

Det er viktig å påpeke at dette eksempelet er med som en illustrasjon på relevant bruk av «Fugleskremselet» i en klinisk kontekst. Hensikten med denne kasusfortellingen er ikke å sannsynliggjøre at det er logopedens arbeid som bevirker de endringer som skjer, men å illustrere at «Fugleskremselet» kan gi logopeden nyttig informasjon.

Når vi bruker bildebeskrivelser til å fange opp endringer over tid, må vi vurdere risikoen for at det vi måler ikke er reelle endringer, men at personen med afasi over tid blir bedre til å fortelle den aktuelle historien. Dette kan blant annet unngås ved at vi ikke bruker samme

Tabell 5. Julies prestasjoner på «Fugleskremselet»

Innholdsenhet	Første gang	Andre gang	Tredje gang
MANN SOM SÅR	Til stede	Komplett/presist	Komplett/presist
MANNEN DRØMMER OM AVLING	Til stede	Komplett/presist	Komplett/presist
FUGLER I ÅKEREN	Til stede	Til stede	Til stede
ET FUGLESKREMSEL BLIR LAGET	Til stede	Til stede	Til stede
FUGLESKREMSELET FUNGERER IKKE	Fraværende	Fraværende	Komplett/presist
MANNEN JAGER FUGLENE MED FUGLESKREMSELET	Fraværende	Til stede	Fraværende
	4/12 poeng	7/12 poeng	8/12 poeng

beskrivelse for hyppig, men lar det gå en viss tid mellom hver gang. Vi kan også kontrollere for dette ved at vi på enkelte tidspunkt også samler inn beskrivelser av andre bildeserier eller bilder, slik som for eksempel «Kaketyveriet».

AVSLUTNING

I denne artikkelen har vi presentert en metode for å analysere innholdet i bildebeskrivelser av tegneserien «Fugleskremslet», og vi har presentert en referanseramme basert på beskrivelser fra 60 normalspråklige voksne personer. Videre har vi beskrevet hvordan «Fugleskremslet» ble brukt i kartlegging hos to personer med afasi. Hos både Anne og Julie bidro innholdsanalysen av

«Fugleskremslet»-beskrivelsen til å gi oss et øyeblikksbilde av språkfunksjonen deres, med videre implikasjoner for tenkning omkring logopediske tiltak. I eksempelet om Julie har vi videre vist hvordan innholdsanalysen kan brukes til å fange opp språklige og kommunikative endringer over tid. Et fokus på innhold vil være relevant for personer med ulike typer og grader av afasi, i kartlegging så vel som i undervisning. Sammen med innholdsanalysen av «Kaketyveriet» (Lind et al., 2017) har vi nå tilgjengelige referanserammer for både et enkeltbilde og en tegneserie hos voksne med språk- eller talevansker. Vi håper denne måten å kartlegge innholdet i bildebeskrivelser på vil bli et nyttig tilskudd til verktøykassa for logopeder i Norge.

Litteratur

- Fyndanis, V., Lind, M., Varlokosta, S., Kambanaros, M., Soroli, E., Ceder, K., Grohmann, K. K., Rofes, A., Simonsen, H. G., Bjekić, J., Gavarró, A., Kraljević, J. K., Martínez-Ferreiro, S., Munarriz, A., Pourquie, M., Vuksanović, J., Zakariás, L. & Howard, D. (2017). Cross-linguistic adaptations of The Comprehensive Aphasia Test: Challenges and solutions. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(7-9), 697–710.
- Goodglass, H. & Kaplan, E. (1972). *The assessment of aphasia and related disorders*. Philadelphia: Lea & Febiger.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. (1995). *Kertomuksen koherenssi: Sarjakuvakertomuksen normaalivariaation piirteitä ja kuuden afaatikon kertomuksen analyysi*. [Coherence of a story: Features of normal variation in a cartoon-story task, and analysis of stories of six aphasic speakers.] Unpublished Licentiate thesis, University of Helsinki, Helsinki, Finland.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. (2008). Text production of Finnish speakers with aphasia. I: A. Klippi & K. Launonen (red.). *Research in Logopedics. Speech and language therapy in Finland* (s. 99–124). Toronto: Multilingual Matters.
- Korpiaakko-Huuhka, A.-M. & Lind, M. (2012). The impact of aphasia on textual coherence: Evidence from two typologically different languages. *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, 3(1), 47–70.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 395–415.
- Lind, M., Haaland-Johansen, L., Knoph, M. N. & Røste, I. (2016). «Kan du fortelle meg hva som skjer på dette bildet?» Om observasjon, transkripsjon og analyse av sammenhengende tale. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 62(2), 30–39.
- Lind, M., Røste, I., Haaland-Johansen, L., Knoph, M. I. N. & Jensen, B. U. (2017). Innhold i bildebeskrivelser: normalspråklig variasjon hos voksne. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 63(3), 14–26.
- Mackenzie, C., Brady, M., Norrie, J. & Poedjianto, N. (2007). Picture description in neurologically normal adults: Concepts and topic coherence. *Aphasiology*, 21(3-4), 340–354.
- Paradis, M. & Knoph, M. I. K. (2010). Afasitest for tospråklige (Norwegian version), <http://www.mcgill.ca/linguistics/research/bat/>
- Paradis, M. & Libben, G. (1987). *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Røste, I., Haaland-Johansen, L. & Knoph, M. (2013). Kommunikasjonsbasert og narrativ tilnærming i undervisning av afasirammede. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 59(2), 24–32.
- Sandmo, T., Stoller, S. & Haukeland, I. (2010). *Haukeland afasiskriningstest* (HAST). Bergen/Oslo: Afasiforbundet i Norge.
- Swinburn, K., Porter, G. & Howard, D. (2004). *The Comprehensive Aphasia Test*. Hove, UK: Psychology Press.
- Thommessen, B., Thoresen, G. E., Bautz-Holter, E. & Laake, K. (1999). Screening by nurses for aphasia in stroke: the Ullevaal Aphasia Screening (UAS) test. *Disability and Rehabilitation*, 21(3), 110–115.
- Morris, J., Webster, J., Whitworth, A. & Howard, D. (2012). *Newcastle University undervisningsmaterieell for afasirammede (NUMA): Setningsprosesser*. (I. Røste, L. Haaland-Johansen & E. Qvenild, oversettelse). Oslo: Afasiforbundet i Norge / Bredtvet kompetansesenter.
- Whurr, R. (1993). *Renatatesten*. (Aphasia Screening Test på norsk). (J. Hovden, oversettelse). Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser (del 2)

Denne artikkelen er delt i to. I dette nummeret beskrives lese- og skrivevansker hos barn med språklydvansker, autismspekterforstyrrelser, sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse, Down syndrom, ADHD og utviklingsmessig koordinasjonsforstyrrelse. Språkvansker ble omtalt i første del.

Sammenfatning av artikkelens første del

Formålet med artikkelen er å sammenfatte kunnskaper om komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre diagnoser. Komorbiditet referer til samtidig forekomst av to eller flere diagnoser som begge kan forekomme alene (Pennington & Bishop, 2009). Komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og andre nevrou utviklingsforstyrrelser er svært vanlig. I første del av denne artikkelen ble det referert til forskning og teori som tydet på at det finnes to former for *spesifikke* lesevansker og en *generell* form:

1. *Dysleksi*. Dysleksi er vansker med å lære å avkode; mestre og automatisere samsvaret mellom stave-mønstre og deres uttale. Barn med dysleksi leser typisk høyt unøyaktig, langsomt og anstrengt og har vanligvis gjenstridige vansker med staving. Deres vansker med leseforståelsen skyldes svakheter i avkoding og leseflyt. Barn som starter i skolen med svakheter i fonologiske ferdigheter, svak bokstav-lydkunnskap og lav

benevningshastighet (RAN) er i risiko for å utvikle dysleksi.

2. *Vansker med å forstå meningen med det som leses*. Barn med *spesifikke* vansker med leseforståelsen har et kontrastmønster til dysleksi: De kan lese høyt rimelig nøyaktig, flytende og uanstrengt, men deres forståelse av det de leser er likevel svak. Disse barna har som regel svakheter i bredere språkferdigheter; vokabular, syntaks, morfologi og diskurs. Deres vansker med leseforståelsen skyldes svakheter i bredere språkferdigheter. Barn som starter i skolen med svake brede språkferdigheter risikerer vansker med leseforståelsen.

3. *Barn med generelle lesevansker*. Noen barn har *både* vansker med avkoding/leseflyt og med å forstå språket i det de leser. Barn som starter i skolen med svakheter *både* i fonologiske ferdigheter/benevningshastighet og bredere språkferdigheter risikerer vansker med begge komponentene i leseforståelsen (se første del av artikkelen, NTL 01, 2018).



Jan Erik Klinkenberg

er spesialist i klinisk psykologi. Arbeidsområdet er utvikling av avkoding, staving og dysleksi.

Sammen med Elsebet Skaar har han utarbeidet avkodings- og stavetesten STAS. Klinkenberg har skrevet boka «Å bedre barns leseflyt.» Han har også utarbeidet ordlister, tekster og veiledere for dataprogrammet Tempolex, og utgitt boken «Tempolex bedre staving» som e-bok.

E-post: jekli@frisurf.no

Barn med språkvansker kan ha hver enkelt av de spesifikke vanskene, men de har ofte vansker både med avkoding/leseflyt og med å forstå det de leser. Barn med språkvansker ble omtalt i første del av artikkelen. I det følgende omtales barn med andre diagnoser og deres lesevansker.

Språklydvansker

I DSM-5 defineres språklydvansker (Speech Sound Disorder) som «vedvarende vansker med språklydsproduksjon som forstyrrer for talens forståelighet eller er til hinder for verbal kommunisering av budskap. Vanskene forårsaker begrensninger i effektiv kommunikasjon som

forstyrrer for sosial deltakelse, akademisk funksjon eller yrkesutførelse, alene eller i kombinasjon» (APA, DSM-5, s. 44). Språklydvansker er heterogene i underliggende mekanismer og inkluderer fonologiske vansker og artikulasjonsvansker. Hvis vanskene varer ut over de første årene bekymrer de gjerne foreldrene og fører ofte til henvisning.

Språklydvansker er vanlig hos unge førskolebarn. I førskoleårene er språklydvansker i mer enn halvparten av tilfellene komorbid med språkvansker. Komorbiditeten avtar imidlertid raskt fordi 75 % av barn med språklydvansker har normalisert sin tale ved 6 år (Snowling & Hulme, 2012a). Mange av studiene dreier seg derfor om sammenhengen mellom tidlige språklydvansker (ofte 3½ - 4 år) og senere dysleksi. En veldokumentert risikofaktor for dysleksi er vansker med fonologisk prosessering generelt og med fonembevissthet spesielt. Dette er grunnen til at det er det mange hypoteser om en sammenheng mellom språklydvansker og senere dysleksi. Språklydvansker antas da å være en risikofaktor for senere dysleksi. I studier med uselekterte barn med språklydvansker er det også en viss sammenheng:

- Barn som har språklydvansker ved 5-6 år har svakere avkoding ved 7-9 år.
- Barn med dysleksi har oftere språklydvansker i sin utviklingshistorie.

Komorbiditeten oppgis til 25-30 % (Pennington & Bishop, 2009). Imidlertid er både språklydvansker og dysleksi ofte komorbid med språkvansker. Språkvansker utgjør en betydelig risiko for lese- og skrivevansker. Assosiasjonen mellom språklydvansker og dysleksi kan derfor skyldes at begge er komorbide med språkvansker. Dette har mye støtte i forskningen (Peterson et al., 2009).

Barn som har isolerte språklydvansker (uten språkvansker og uten svak benevningshastighet - RAN) synes å ha en noe øket risiko for lette vansker i starten av leseopplæringen (Haiou-Thomas et al., 2016). Spesielt kan barn med språklydvansker streve med de ferdighetene som mest direkte bygger på tale: Fonembevissthet og staveferdighet. Ved 8½ år er resteffekten av en ukomplisert språklydvanske på leselæringen liten. De fleste barn med isolerte språklydvansker leser normalt på tross av

sine tidlige fonologiske talevansker. Barn med språklydvansker som varer til skolestart har muligens litt større begynnervansker i leseopplæringen, men også de har nesten helt normalisert sin avkoding ved 8 ½ år. Det gjelder både språklydvansker med forsinket taleutvikling og barn med språklydvansker og atypiske talefeil, men de siste strever muligens litt lenger med leseinnlæringen (Haiou-Thomas et al., 2016). Noen barn med isolerte språklydvansker som leser normalt fortsetter med å streve med fonologiske oppgaver godt ute i skolealderen. Det er funnet svakheter i fonologisk bevissthet og fonologisk minne endog i 15-årsalderen (Bishop & Adams, 1990; Snowling et al., 2000; Bishop & Snowling, 2004).

Haiou-Thomas og medarbeidere konkluderer, basert på egen og andres studier, at barn med isolerte språklydvansker synes å ha beskjedne og stort sett kortvarige negative virkninger på lese- og skriveutviklingen (Haiou-Thomas et al., 2016). Risikoen øker lite i forhold til normalrisiko. De fleste barn med språklydvansker leser etter hvert normalt såfremt de ikke har språkvansker eller lav benevningshastighet (Pennington & Bishop, 2009).

Multippel risikohypotese for dysleksi tilsier imidlertid at når risikofaktorer øker i antall, øker også risikoen for dysleksi. Hypotesen innebærer at språklydvansker medfører en vesentlig øket risiko for utvikling av dysleksi spesielt når det er ytterligere risikofaktorer til stede (Pennington et al., 2012; Moll et al., 2013). Eksempler er språkvansker og lav benevningshastighet (RAN). Lav benevningshastighet synes ikke mer assosiert med språklydvansker enn normalrisikoen tilsier (Pennington & Bishop, 2009). Språkvansker derimot er ofte komorbid med språklydvansker. Som nevnt medfører språkvansker som varer til skolestart en vesentlig risiko for dysleksi. Risikoen har blitt estimert til 3,5 ganger normalrisikoen. Når språkvansker er kombinert med språklydvansker øker risikoen angivelig til 7,4 ganger normalrisikoen. I en studie utviklet 67 % av barn med komorbide språklydvansker og språkvansker senere lese- og skrivevansker (Peterson et al., 2009). Disse tallene trenger replikasjon, men illustrerer at komorbide tilstander kan øke risikoen for lese- og skrivevansker. Økt risiko gjelder både avkodingsvansker og vansker med leseforståelsen (Haiou-Thomas et al., 2016). Effektene av isolerte språklydvansker på leseopplæringen

avtar som nevnt over tid, mens de negative effektene av komorbide språklydvansker og språkvansker øker over tid, og hemmer utviklingen av ordavkoding, leseflyt og leseforståelse (Hulme et al., 2015).

I samsvar med Multippel risikohypotese for dysleksi synes både familierisiko for dysleksi og svake nonverbale ferdigheter ytterligere å øke risikoen for lese- og skrivevansker hos barn med komorbide språklydvansker og språkvansker, men denne økningen er neppe dramatisk (Bowyer-Crane et al., 2008; 2011; Haiou-Thomas et al., 2016). Språklydvansker, språkvansker og dysleksi har alle innslag av fonologiske prosesseringsvansker, men den spesifikke utformingen av disse vanskene synes å avhenge av hvilke andre risiko- og beskyttende faktorer de fonologiske vanskene er kombinert med (Pennington & Bishop, 2009).

I et forebyggende perspektiv betyr funnene ovenfor at skoleverket bør være oppmerksomme på barn med språklydvansker. De har ofte særlige behov for ekstra støtte i starten av leseopplæringen. Det er spesielt viktig å avklare om et slikt barn også har språkvansker og eventuelt andre risikofaktorer (svak RAN, familierisiko, eksekutive vansker, nonverbale vansker) ved skolestart. Språklydvansker kombinert med språkvansker medfører sterk risiko for vansker med lese- og skriveopplæringen. De andre risikofaktorene øker denne risikoen ytterligere.

Autismespekterforstyrrelser

Autismespekterforstyrrelse er en gruppe nevroutviklingsforstyrrelser som diagnostiseres ved vedvarende forstyrrelser i sosial interaksjon og kommunikasjon, og repetitive og innskrenkede mønstre av atferd, aktiviteter og interesser. Autismespekterforstyrrelser er ofte assosiert med intellektuelle og språklige forstyrrelser. Komorbiditet med språkvansker, ADHD og intellektuelle funksjonsvansker er vanlig. Mange i gruppen har en ujevn kognitiv funksjonsprofil, og mange barn med autismespekterforstyrrelser har spesifikke lærevansker (DSM-5).

Det finnes barn og unge med autismespekterforstyrrelser med god leseferdighet, og det finnes en anseelig mengde mennesker med autismespekterforstyrrelse som aldri lærer å lese (Ricketts, 2011). Forskningen har i hovedsak vurdert leseferdigheten hos høytfungerende barn og unge med autismespekterforstyrrelse. Disse ble tidligere

kalt barn med Asperger syndrom og høytfungerende barn med autisme. Om lag en tredel av denne gruppen synes å oppfylle konsensus-definisjonen av den spesifikke lærevansken «vansker med å forstå meningen med det som leses» (DSM-5). De lærer rimelig greit å avkode, men vansker med leseforståelsen kommer gradvis til syne og ender med svak leseforståelse. De har avkodingsferdighet innenfor normalområdet, men en leseforståelse som er signifikant – mer enn ett standardavvik – svakere enn gjennomsnittet (Nation et al., 2010). Noen få er hyperlektiske; de leser flytende teknisk, men forstår minimalt av det de leser.

Mange andre med autismespekterforstyrrelser har en leseprofil som ligner de med svak leseforståelse, men de oppfyller ikke de fulle kriteriene (Snowling & Hulme, 2015). Noen har en profil med relativt sett bedre avkodingsferdighet enn leseforståelse, men spriket er mindre enn ett standardavvik. Andre har et ganske stort sprik mellom en litt svak ferdighet i avkoding og en mye svakere ferdighet i leseforståelse (Jones et al., 2009, Ricketts, 2011). Vi vet at muntlige språkferdigheter har stor betydning for barns leseforståelse. Dette gjelder også barn med autismespekterforstyrrelser: Mennesker med autismespekterforstyrrelser som har komorbide språkvansker har størst vansker med leseforståelsen (Nation et al., 2006; Lindgren et al., 2009).

DSM-5s diagnostiske kriterier for autismespekterforstyrrelser krever vansker med sosiale og pragmatiske ferdigheter, men disse vanskene varierer i alvorlighet fra person til person. Enkelte hypoteser antar at alvorligheten i disse symptomene henger sammen med alvorligheten i leseforståelsesvanskene:

- Autismespekterforstyrrelse medfører vansker med å slutte seg til følelser, intensjoner og mentale tilstander hos mennesker og dyr i en historie, noe som kan tenkes å hemme både lytteforståelsen og leseforståelsen.
- Autismespekterforstyrrelse medfører vansker med sentral koherens, noe som bidrar til vansker med å trekke slutninger og integrere delene i en tekst til en helhet.
- Noen barn med autismespekterforstyrrelse har relativt større vansker med språkforståelse enn med språkproduksjon. Det må antas å hemme både lytte- og leseforståelsen.

Disse hypotesene trenger mer forskning. Det som synes klart er at mange mennesker med autismespekterforstyrrelse ofte har vansker med muntlig språk, med å trekke slutninger og med å organisere informasjon. Dette bidrar til at de ofte også har vansker med leseforståelsen (Ricketts, 2011).

Sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse

Ifølge DSM-5-kriteriene har barn med *sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse* signifikant større og mer hemmende vansker enn jevnaldrende med å:

- bruke språket til sosiale formål
- tilpasse kommunikasjonen til lytteren og konteksten
- følge regler for samtale og historiefortelling
- forstå det underforståtte (trekke slutninger, figurativt, flertydig, metaforisk språk)

Sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse skiller seg fra autismespekterforstyrrelser ved at de siste også *må ha* – eller *må ha hatt* – begrensede og repetitive atferds-, aktivitets- og intersemnstre. Sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse er en ny diagnose i DSM-5 og nøyaktige avgrensninger er omstridt (Norbury, 2013). Sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse er ofte komorbid med språkvansker, autismespekterforstyrrelser, ADHD og spesifikke lærevansker.

Fordi diagnosen sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse er ny i DSM-5, er det begrenset med forskning på komorbide skriftspråklige vansker. Men barn med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse har ofte lesevansker. Det er imidlertid store individuelle forskjeller. Noen barn med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse har gode skriftspråklige ferdigheter. Andre har betydelige vansker – spesielt med leseforståelsen. Gjennomsnittsskåren for *gruppen* av barn og unge med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse synes å ligge nederst i normalområdet. De har mindre alvorlige vansker enn barn med språkvansker (Freed et al., 2015 b). Studier tyder på at barn med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse har leseforståelsesvansker som særlig påvirker diskurs, språklige nyanser, figurativt språk og mer avansert språkbruk – både talt, lest og skrevet. Barn med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse synes å ha størst vansker med leseforståelse og med å uttrykke seg skriftlig. I sær har de vansker

med forståelse på over-setningsnivå, blant annet forståelse og gjenkallelse av historier, forståelse av det som er underforstått samt ferdighet i å trekke slutninger. Både barn med sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse og høytfungerende autismespekterforstyrrelser strever med å slutte seg til intensjoner og mentale tilstander hos personene i historier som de hører om og leser om (Freed et al., 2015 a; b; c; Norbury & Bishop, 2002). Spesifikke lærevansker i form av vansker med å uttrykke seg skriftlig synes ofte å ledsage sosial pragmatisk kommunikasjonsforstyrrelse (DSM-5).

Down syndrom

Barn med Down syndrom har moderate til alvorlige generelle lærevansker som også omfatter tale- og språkforstyrrelser. Språkferdigheten er langt under det aldersforventede. Ekspressivt språk er ofte svakere enn reseptivt, og syntaktiske ferdigheter er ofte svakere enn leksikalske (DSM-5).

Mennesker med Down syndrom har som regel store vansker med skriftspråket. Både avkodingsferdighet, språkforståelse og leseforståelse er forsinket i utvikling. Flertallet kan lese litt som voksne, men har generelle lesevansker (Kay-Raining Bird & Chapman, 2011). Et relativt vanlig mønster hos mennesker med Down syndrom er relativt svakere leseforståelse enn avkodning. Det virker som denne avstanden øker med alderen; de bedrer sin avkodning raskere enn sin leseforståelse (Cardoso-Martins et al., 2009). Også hos mennesker med Down syndrom er det konsistent funnet en korrelasjon mellom bredere muntlige språkferdigheter og leseforståelse (Roch et al., 2011). Nedsatt hørsel kan kanskje bidra noe til langsom utvikling i muntlige språkferdigheter (Ricketts, 2011). Leseprofilen til barn med Down syndrom ligner ofte på profilen til barn med spesifikke vansker med leseforståelsen, men avviker fra den på to viktige måter:

- Barn med Down syndrom har sjelden avkodingsferdighet i normalområdet, noe som er et krav for å stille diagnosen «vansker med å forstå meningen med det som leses» (DSM-5, 2013). Det finnes imidlertid noen få barn med Down syndrom med hyperleksi.
- Barn med spesifikke vansker med leseforståelsen må ha nonverbale intellektuelle ferdigheter innenfor normalområdet. Det har ikke barn med Down syndrom.

ADHD

ADHD er en nevroutviklingsforstyrrelse som diagnostiseres når det foreligger signifikante, vedvarende og funksjonsnedsettende vansker med uoppmerksomhet, disorganisering og/eller hyperaktivitet/impulsivitet (DSM-5). Barn med ADHD har oftest vansker med eksekutive funksjoner, dvs. overordnede selvregulerings og selvstyringsfunksjoner:

- Å fokusere, selektare og opprettholde oppmerksomheten, og hemme distraherbarhet.
- Å skape og opprettholde motivasjon for å utføre og fullføre arbeidsoppgaver; – noe som fører til svak produktivitet, utholdenhet, kvalitet og nøyaktighet i pålagte, kjedelige og uinteressante arbeidsoppgaver.
- Vansker med inhibisjon, arbeidsminne, planlegging, organisering, målstyring og overvåking av egen atferd og kognisjon med bl.a. nedsatt ferdighet i lytting, fortelling, gjenfortelling, lesing og skriftlig fremstilling. De har også vansker med å følge instruksjoner og regler, samt å regulere egen atferd ut fra antaserte konsekvenser (Barkley, 2015).

ADHD er svært ofte komorbid med andre vansker. Studier har vist at over 45 % i et populasjonsutvalg og over 70 % i et klinisk utvalg, har minst én komorbid diagnose i tillegg til ADHD (Barkley, 2015). Komorbide atferdsforstyrrelser er svært vanlig (Barkley, 2015). I tillegg har ADHD-gruppen betydelig komorbiditet med vansker som er direkte relatert til lese- og skrivevansker. Barn i ADHD-gruppen som har de største oppmerksomhetsvanskene har også størst vansker med prosesseringshastighet og arbeidsminne. De har størst risiko for å utvikle lese- og skrivevansker. Oppmerksomhetsvanskene har en tendens til å vedvare, og endog forverres hos ungdom, og er sterkt knyttet til lærevansker. Hyperaktivitet/impulsivitet avtar ofte og er mindre knyttet til lærevansker. Noen barn med ADHD oppfyller som ungdom og voksne ikke lenger fullt ut de diagnostiske kriteriene for ADHD, men akademiske kunnskaps- og ferdighetsmangler hemmer dem ofte fortsatt. Det er en forbindelse mellom ADHD og kriminalitet som i stor grad medieres av svake akademiske ferdigheter og resultater (DuPaul & Langberg, 2015). Derfor er det viktig å rette tiltak, ikke bare mot ADHD-symptomene, men også mot lærevanskene i skolealder.

Selv barn som «bare» har ADHD, uten komorbiditet, har nedsatt adaptiv og akademisk funksjon. De strever med skoletilpasning og skolelæring og er ofte underyttere i forhold til jevnaldrende, egne søsken og eget evnenivå (Barkley, 2015). Produktivitet, effektivitet, selvhjelpenhet og læringsutbytte er redusert med nesten 1.0 standardavvik i noen studier (DuPaul & Langberg, 2015). De strever med arbeidsoppgavene sine; med å få seg selv i gang, holde seg i gang, holde seg til oppgavene, holde ut med dem og fullføre dem. Dette skyldes hovedsakelig primærsymptomene og fører ofte til lavere karakterer, svakere prøveresultater og svakere eksamensresultater, oftere spesialundervisning, mindre skolegang og oftere drop-out fra videregående opplæring (DuPaul & Langberg, 2015).

Mange barn med ADHD har komorbide spesifikke lærevansker. Om lag 45 % av barn med ADHD har en eller flere komorbide spesifikke lærevansker (Weyandt & Gudmundsdottir, 2015). Spesifikke lærevansker i skriftspråket er nesten like utbredt. I følge Barkley (2015) kan tallet på komorbide spesifikke lærevansker faktisk være enda høyere:

- Hos klinikkhenviste barn med ADHD, som gjerne blir grundig utredet, er tallet 70 %.
- Den spesifikke lærevansken: *Vansker med å uttrykke seg skriftlig* (DSM-5), er lite undersøkt og er ofte ikke medregnet (se senere).

Når spesifikke lærevansker er komorbide med ADHD er lærevanskene ofte mer omfattende, vanskeligere å kompensere for og mindre mottagelige for tidlige intervensjonsprogrammer. Det er ofte behov for mer langvarige og intensive tiltak (Bowyer-Crane et al., 2008; 2011).

Barn med ADHD har ofte kognitive- og selvreguleringsvansker som hemmer *leseforståelsen* (Whiteney Sesma et al., 2009). I noen tilfelle kan dette utgjøre en komorbid diagnose av vansker med leseforståelsen (DSM-5). Leseforståelse krever mye av eksekutive funksjoner, som evne til å fokusere og opprettholde oppmerksomhet og motivasjon over tid, bruke arbeidsminnet, organisere informasjonen, trekke *reflekterte* slutninger, anvende lesestrategier, overvåke sin forståelse og reparere den ved brudd (Snowling & Hulme, 2012b; 2015).

Disse eksekutive funksjonene er ofte svake hos barn med ADHD. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å bygge opp en sammenhengende representasjon av informasjonsbitene i teksten i hukommelsen. De har også gjerne svak «*standard for koherens*» ; - de tenker for lite over og tenker for lite gjennom om det de leser gir mening. Barn med ADHD har svak lyttekompetanse – særlig når det er fristende distraksjoner til stede. På samme måte hemmes også deres leseforståelse når det er tiltrekkende distraktorer til stede (Barkley, 2015).

Dysleksi forekommer oftere hos barn med ADHD enn i befolkningen forøvrig (DSM-5). Svakheterne viser seg endog før skolestart i de kognitive «*førlesingsferdighetene*» som predikerer dysleksi: Fonologisk bevissthet, bokstav-lydkunnskap, RAN og muntlig språk. Alvorligheten i oppmerksomhetssymptomene korrelerer med fonembevissthet og bokstavkunnskap fra før skolestart: Desto alvorligere oppmerksomhetsvanskene er, desto svakere tenderer fonembevissheten og bokstav-lydkunnskapen til å være (DuPaul & Langberg, 2015). Vansker med oppmerksomhetsdimensjonen predikerer senere lesevaner. Fonembevissthet, bokstavkunnskap, RAN, språkferdighet og oppmerksomhet måles blant annet på de norske TORD-prøvene før skolestart og tidlig i 1. klasse (Klinkenberg, 2017)

Mange barn og unge med ADHD liker ikke å lese og noen har aldri lest en bok. Mange misliker og prøver å unngå lekser, noe som ofte fører til maktkamper i lekkesituasjonen. Over tid kan dette medføre lite mengdetrening, repetisjon og overlæring av avkodning og leseflyt (Klinkenberg, 2015). Dette kan ytterligere bidra til lite automatisert avkodning og leseflyt. Resultatet kan bli en ond sirkel hvor lesingen krever ekstra mye vedvarende mental anstrengelse nettopp av dem. Det inngår i diagnosen av ADHD at de «*ofte unngår, misliker eller er lite villige til å engasjere seg i oppgaver som krever vedvarende mental anstrengelse*» (APA, DSM-5, 2013. s. 59). Attraktiv innpakning av repetert lesing kan hjelpe noen (Klinkenberg, 2005).

Barn med dysleksi, barn med ADHD og barn med komorbid ADHD og dysleksi har ofte svake skårer på prøver som måler benevningshastighet, RAN (Willcutt et al., 2010). Kanskje er fonembevissthet og språkkompetanse unike prediktorer for dysleksi, mens

inhibisjon er en unik prediktor av ADHD. RAN er en prediktor *både* av dysleksi og ADHD. Både dysleksi og ADHD er assosiert med langsom og variabel RAN og med svakheter i arbeidsminnet (Bishop & Haiou-Thomas, 2009). Dette får indirekte støtte fra en ny studie som finner at atomoxetin som ofte brukes i behandling av ADHD, bedret leseskårene til barn med ADHD med komorbid dysleksi. Men atomoxetin hadde *også* en effekt på barn som bare hadde dysleksi (uten komorbiditet med ADHD) som var større enn en like langvarig (16 ukers) periode med tradisjonell spesialundervisning (Shaywitz et al., 2017). Effekttørrelsen var signifikant, men for liten til å ha noen praktisk pedagogisk betydning.

Det er ikke fullt ut forstått hva RAN-prøver måler (Klinkenberg, 2017). Mange omtaler RAN som en fonologisk prøve som kartlegger hvor raskt barnet får adgang til fonologiske representasjoner (ordlydsrepresentasjoner) i sitt leksikon (Snowling & Hulme, 2014). RAN-skåren er i imidlertid i stor grad dissosiert fra – og korrelerer bare lavt/moderat med – andre fonologiske mål. Pennington bytter derfor begrepet RAN ut med RSN, Rapid Serial Naming (Pennington et al., 2012). RSN dekker i tillegg til hastighet i adgang til leksikon også generell prosesseringshastighet (bl.a. målt ved deltesten Koding i WISC, Trial Making, Strooptesten m.m.). Hastighet i serieprosessering og VOS (Visuelt oppmerksomhetsspenn) kan også være involvert i RSN-prøver. Både barn med dysleksi og barn med ADHD skårer svakt på RSN-prøver (Klinkenberg, 2017). Man vet at langsom RSN predikerer svak leseflyt fra før skolestart. I skoleårene er det sammenheng mellom svak flyt i høytlesing og stillelesing og elevens RAN-skårer. Svak leseflyt karakteriserer lesingen til barn med dysleksi og mange barn med ADHD.

Barn med såkalt ADD har ofte også nedsatt prosesseringshastighet, benevningshastighet (RAN), svakt arbeidsminne, svak interferenskontroll, og ofte spesifikke lærevansker (Goth-Owens & Nigg, 2010; Jacobsen et al., 2011). ADD er for øvrig ingen offisiell diagnose, men en vanske som er litt overlappende med oppmerksomhetsvanskene til barn med ADHD (Barkley, 2015) Barkley foreslår å kalle dem CDD (Concentration Deficit Disorder).

Barn med ADHD har gjerne vansker med å forfatte og skrive tekster. Mange av dem oppfyller de diagnostiske kriteriene for spesifikk lærevanske 4, *vansker med å uttrykke seg skriftlig*¹ (DSM-5). Katusic (2009) har kalt dette mønsteret «den glemte lærevansen». Reviderte diagnostiske kriterier for *vansker med å uttrykke seg skriftlig* i DSM-5, er problemer med:

- stavenøyaktighet
- mange grammatikalske eller tegnsetningsfeil
- dårlig avsnittsorganisering
- mangel på klarhet og organisering i uttrykket for ideer i skrevne produkter.

Barn med ADHD har vansker med å planlegge, organisere, sekvensere og gi sammenhengende språklig uttrykk for ideer både når de forteller og gjenforteller. De strever ofte med diskurs og narrativ forståelse og narrativ produksjon selv når de skårer normalt på språktester (Barkley, 2015). De har ofte enda større vansker med å planlegge, komponere, organisere og sekvensere sammenhengende tekster når de skriver. Det forutsetter også at de samtidig må overvåke innhold, språk, rettskriving, bøyningssamsvar, tegnsetting, holde tråden, unngå gjentakelser og avsporinger, og la seg styre av og fastholde leserens perspektiv (Klinkenberg, 2014). En stor amerikansk befolkningsundersøkelse gav som resultat at «den glemte lærevansen» (*vansker med å uttrykke seg skriftlig*) forekom hos 64,5 % av guttene med ADHD og 57 % av jentene (Katusic, 2009, Katusic et al., 2011; Koichi et al., 2011). Tallet er nok litt for høyt fordi Katusic's studie bygde på kriteriene i den forrige diagnoselista DSM IV TR (tekstrevisjon). I disse inngikk også vansker med skriftforming (håndskrift, «dysgrafi») som barn med ADHD *svært* ofte *også* har. Over 50 % av barn med ADHD har vansker med motorisk koordinasjon generelt og håndskrift spesielt (DuPaul & Langberg, 2015). Vansker med å uttrykke seg skriftlig forekommer også hos noen barn med språkvansker og enkelte barn med dysleksi (Klinkenberg, 2014).

DSM-5 åpner også for å stille en diagnose av spesifikk lærevanske 3: *Vansker med staving*. Stavevansker kan forekomme isolert uten vansker med skriftlig uttrykk og uten alvorlige vansker med avkoding (Moll & Landerl, 2009; Klinkenberg, 2012; 2014).

Kriterium A.1.a. på diagnoselista for ADHD er «*vansker med å gi omhyggelig oppmerksomhet til detaljer eller begår skjodesløse feil i skolearbeid, arbeid eller andre aktiviteter*» (APA, DSM-5, 2013. s. 59) Stavelæring, staveferdighet og stavepraktisering krever omhyggelig oppmerksomhet til ortografiske detaljer og evne til å følge regler i enda større grad enn avkoding.

Barn med ADHD er en heterogen gruppe som ofte har ujevne og varierende kognitive funksjoner. ADHD er svært ofte komorbid med andre vansker. Når det gjelder lesing, finnes det barn med ADHD i alle fire kvadratene i Figur 1 (se Del 1 av artikkelen i NTL, 1, 2018). Det er viktig å være klar over at noen barn med ADHD er rimelig gode lesere. Men langvarig lesing av kjedelig, pålagt og uinteressant lesestoff blir sjelden blant deres beste ferdigheter.

Utviklingsmessig koordinasjonsforstyrrelse²

Utviklingsmessig koordinasjonsforstyrrelse kan diagnostiseres når det foreligger aldersinadekvate vansker med læring og utførelse av koordinerte motoriske ferdigheter. Barn med utviklingsmessig koordinasjonsforstyrrelse karakteriseres ved klossete, langsam og upresis utførelse av motoriske ferdigheter i en slik grad at det hemmer dem i dagliglivet og skoleferdigheter; i håndskrift, tastaturbehandling, tegning, redskapsbruk, å spille instrumenter, puslespill, konstruksjon, lek, sport o.l. (DSM-5). Barn med utviklingsforstyrrelse i koordinasjon har blitt kalt «fomlere og tumlere» (Gilberg et al., 2006).

Utviklingsmessig koordinasjonsforstyrrelse forekommer langt oftere sammen med andre nevrou utviklingsforstyrrelser enn forekomsten i befolkningen for øvrig skulle tilsi. Motoriske koordineringsvansker er ofte komorbid med språkvansker, språklydvansker, sosiale pragmatiske kommunikasjonsvansker, autismespekterforstyrrelser, ADHD, intellektuell utviklingshemming og spesifikke lærevansker (særlig lese- og skrivevansker). Som beskrevet ellers i denne artikkelen er dette vansker hvor dysleksi spesielt og lese- og skrivevansker generelt også er betydelig overrepresentert. Det betyr ikke nødvendigvis at de motoriske vanskene er *årsaken* til lese- og skrivevanskene og at behandlingen *må* bestå i – eller ha innslag av –

¹ Difficulties with written expression

² Developmental Coordination Disorder. DCD.

koordinasjonsøvelser. Årsakene til den store komorbiditeten er snarere delte og overlappende genetiske faktorer samt miljøfaktorer som påvirker hjernens utvikling (prematuritet/lavfødselsvekt, kanskje alkohol-, stoff- og nikotinbruk i svangerskapet m.m.) (Barkley, 2015)

Om lag 50 % av barn med ADHD har en komorbid diagnose av utviklingsmessige koordinasjonsforstyrrelse og noen flere har lettere, subkliniske vansker. Dette fikk i sin tid Gilberg og medarbeidere til å kalle noen av disse barnas vansker for «DAMP»³ (Gilberg et al., 2006). Både dysleksi og *fin*motoriske koordinasjonsvansker er særlig knyttet til oppmerksomhetsvanskene til barn med ADHD og langt mindre til hyperaktivitet/impulsivitetsdimensjonen (DuPaul & Langberg, 2015). Oppmerksomhetsdimensjonen korrelerer med førlesingsferdigheter som fonembevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet (RAN), og senere med forekomsten av dysleksi. De finmotoriske vanskene hos mennesker med ADHD er ofte livsvarige og omfatter gjerne også forsinket læring og utføring av sammenhengende håndskrift (Weyandt & Gudmundsdottir, 2015). Senere kan svak forståelighet, lav skrivehastighet og manglende automatisering av håndskrift og tastaturferdighet hemme skolefungering hos barn med ADHD. Særlig rammes barnas evne til å gi uttrykk for sine kunnskaper (ta notater, skriftlige hjemmearbeider og særlig prøver og eksamener med tidsbegrensninger).

Vansker med motorisk koordinasjon er også overrepresentert hos barn med spesifikke lærevansker, særlig lese- og skrivevansker (DSM-5). Enkelte undersøkelser tyder på at motoriske vansker gir et lite, men unikt, bidrag til prediksjon av dysleksi før skolestart (Thompson et al., 2015; Moats 2005/6). Forfatterne av disse studiene spekulerer i at årsaken kan være at svak skrivemotorikk i noen grad svekker staveutviklingen som på sin side bidrar til svakere utvikling av fonembevissthet og avkodingsferdighet. DSM-5 nevner også et mulig distinkt mønster med alvorlige lese- og skrivevansker, finmotoriske problemer og vansker med håndskrift (dysgrafi).

Faglige utviklingstendenser

Tre viktige synsvinkler på nevroutviklingsforstyrrelser generelt, og lese- og skrivevansker spesielt, er tydelige i det siste tiårets forskning og teori. De preger også DSM-5:

- Lesevansker og andre nevroutviklingsforstyrrelser er dimensjoner – ikke kategorier. Eksempelvis er det gradvise overganger mellom «normal» leseferdighet og lesevansker. Grensene for en diagnose innebærer alltid noe grad av vilkårlighet og bør ikke assosieres med sykdom eller skade.
- Det er betydelig komorbiditet mellom forskjellige nevroutviklingsforstyrrelser, mellom disse og undergruppen spesifikke lærevansker, og innbyrdes blant spesifikke lærevansker. Det er derfor øket risiko for at et barn som har én av disse vanskene også har én eller flere av de andre. Dette bør undersøkere ha i mente. Kanskje er ikke «spesifikke» vansker fullt så spesifikke som vi har trodd til nå?
- Årsaksteoriene har beveget seg bort fra enkeltfaktormodeller – f.eks. fra at dysleksi skyldes *en* fonologisk svikt – til multifaktormodeller. Nå antas det at samspill mellom flere risiko- og beskyttende faktorer – genetiske og miljøbetingede – avgjør kognitive utfall og resulterende atferdsmanifestasjoner og eventuelle funksjonsvansker. Overlapp og komorbiditet mellom nevroutviklingsforstyrrelsene er naturlig og forventet, og skyldes delte årsaksfaktorer.

Den økte vekten på genetikk og nervesystemets utvikling reduserer ikke betydningen av miljøfaktorer og interaksjonen mellom genetikk og miljø. Viktige miljøfaktorer er:

Familiefaktorer. Litt overforenklet kan familiens betydning sammenfattes slik: Det er gunstig for barnets leseutvikling å ha foreldre som leser *selv*, leser *for* barnet, leser *sammen* med barnet («delt bok») og lytter til at barnet leser (leselekser, viser interesse og diskuterer det som barnet leser) (Hulme et al., 2015).

Sosioøkonomiske og kulturelle faktorer. Fra omfattende befolkningsundersøkelser i vestlige land er det kjent at det er nær dobbelt så mange dyslektikere i underprivilegerede indre bydeler som i bedre stilte nabolag.

³ Disorder in Attention, Motor control and Perception (C. Gillberg, R. Harrington & H.-C., Steinhausen (2006) DAMP er ingen offisiell diagnose.

Disse forskjellene kan ikke utelukkende forklares med forskjeller i intellektuelle og fonologiske ferdigheter (Snowling & Hulme, 2015).

Skole- og opplæringsfaktorer. Skolens betydning fremgår av at barn fra samme indre bydel som går på forskjellige skoler, kan vise betydelige forskjeller i lese- og skriveferdighet. Det er heller ikke lenger tvil om at god grunnopplæring med en systematisk lydmetode supplert med tidlig og intensiv innsats for å øke fonembevisstheten og bokstav-lydkunnskapen til risikobarn reduserer antallet barn med lese- og skrivevansker (Duff & Clarke, 2011, Hulme & Melby-Lervåg, 2015).

Å leve med lese- og skrivevansker bidrar ofte til skolevansker, mistrivsel og frafall i skolen. Det kan også føre

til begrensninger i karrierevalg og selvrealisering, og kan ha negativ virkning på psykisk helse og selvfølelse. Antall problemområder som et barn med lese- og skrivevansker har, betyr mye for barnets akademiske og generelle selvfølelse. Komorbiditet øker trusselen mot selvfølelsen (McArthur et al., 2016). Selvfølelsen blir mindre truet dersom lese- og skrivevansker er barnets eneste svake funksjonsområde, og omgivelsene møter barnet med informasjon, klokskap og faglig og emosjonell støtte. Når barnet har vansker med lese- og skriveferdigheter kombinert med ett eller flere andre problemområder – i matematikk, språk, tale, atferd, oppmerksomhet, sosial funksjon eller motorikk – er barnets selvaktelse mye mer truet. Da har barnet ekstra behov for godt skoletilbud og kompetente og kloke lærere og foreldre.

Referanser

- American Psychiatric Association (APA) (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM-5), Washington (DC).
- Barkley, R.A. (ed) (2015) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. A handbook for diagnosis and treatment. The Guilford Press. New York. London.
- Bishop, D.V.M & Adams, C. (1990) A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 31. 1027-1050.
- Bishop, D.V.M. & Snowling, M.J. (2004) Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*. 130. 858-886.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J., Fieldsend, E., Carrol, J.M., Miles, J., Gøtz, K. & Hulme, C. (2008) Improving early language and literacy skills: differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 49. 422-432.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M.J., Duff, F.J. & Hulme, C. (2011) Response to early intervention of children with specific and general language impairment. *Learning disabilities: A contemporary Journal*. 9. 107-121
- Cardoso-Martins, C., Peterson, R., Olson, R. & Pennington, B. (2009) Component reading skills in Down syndrome. *Reading and Writing*. 22. 277-292.
- Duff, F.J. & Clarke, P.J. (2011) Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of child psychology and psychiatry*. 52(1). 3-12.
- DuPaul, G.J. & Langberg, J.M. (2015) Educational impairments in children with ADHD. In R.A. Barkley (ed) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook of diagnosis and treatment*. 169-190. The Guilford Press. New York. London.
- Freed, J., McBean, Adams, C. & Locton, E. (2015a) Predictors of reading comprehension ability in primary school-aged children who have pragmatic language impairment. *Research in Developmental Disabilities*. 41. 13-21.
- Freed, J., McBean, Adams, C. & Locton, E. (2015b) Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: a comparison with children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 1-14.
- Freed, J., McBean, Adams, C., Locton, E., Nash, M. & Lauv, J. (2015 c) Performance of children with social communication disorder on the Happé Strange Stories: Psychical and mental state responses and relationships to language ability. *Journal of Communication Disorders*. 55. 1-14.
- Gillberg, C., Harrington, R. & Steinhausen, H.-C. (eds) (2006) A clinical handbook of child and adolescent psychiatry Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Goth-Owens, T.L. & Nigg, J.T. (2010) Processing speed weakness in children and adolescents with non-hyperactive but inattentive ADHD (ADD). *Child Neuropsychology*. 17. 577-591.
- Haiou-Thomas, M.E., Carrol, J.M., Leavett, R. & Hulme C. (2016) When does speech sound disorder matter for literacy? The role of disordered speech errors, co-occurring language impairment and family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. DOI: 10.1111/jopp. 12648.
- Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Lervåg, A. & Snowling, M.J. (2015) The foundations of literacy development in children at family risk of dyslexia. *Psychological Science*. 26. 1877-1886.

- Hulme, C. & Melby-Lervåg, M. (2015) Educational interventions for childrens learning difficulties 533-558. In Thapar et al. (eds) *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- Jacobsen, L.A., Ryan, M., Martin, R.B., Ewen, J., Mostofsky, S.H., Denchla, M.B & Mahone, E.M. (2011) Working memory influences, processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*. 17.
- Jones, C.R.G., Happé, F., Golden H., Marsden, A.J.S., Treagay, J., Simonoff, E., Pickles, G.,Charman, T. (2009) Reading and arithmetic in adolescents with autism spectrum disorders: Peaks and dips in attainment. *Neuropsychology*. 23. 718-728.
- Kay-Raining Bird, E. & Chapman, R.S. (2011) Literacy development in childhood, adolescence, and young adulthood in persons with Down syndrome. In J.A. Burach, R.M. Hodapp, & E.F. Zigler (Eds) *Handbook of mental retardation*. (2nd edn) Oxford University Press. England.
- Katusic, S.K. (2011) Reading, writing issues appear in many ADHD sufferers. RedOrbit Staff & Wire Reports.
- Katusic, S.K., Colligan, R.C., Weaver, A.L., & Barbaresi, W.J. (2009) The forgotten Learning disability: epidemiology of written-language disorder in a population-based birth cohort (1976-1982) *Pediatrics*. 123. 1306-1313.
- Klinkenberg, J. E. (2005). Å bedre barns leseflyt. 27 varianter av repetert lesing. Oslo: Aschehoug.
- Klinkenberg, J.E. (2012) Grupper av dyslektikere – stavevansker og stavemønstre. *Spesialpedagogikk*. Nr. 1. s. 41–49.
- Klinkenberg, J.E. (2014) *Tempolex bedre staving*. Tempolex.no.
- Klinkenberg, J.E. (2015). Utvikling av avkoding og leseflyt. *Spesialpedagogikk*, nr. 3, s. 34–45.
- Klinkenberg, J.E. (2017) Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi. *Spesialpedagogikk*, 01.26-37.
- Klinkenberg, J.E. og Skaar, E. (2003). *STAS. Manual*. PP-tjenestens Materiell Service. Jaren.
- Koichi, Y., Barberesi, W.J, Colligan, R.C., Killian, J.M., Voigt, Veaver, A.I & Katusic, S.K. (2011) Written Language Disorder among children with and without ADHD in a population based cohort. *Pediatrics*. 128. 605-612.
- Lindgren, K.A., Folstein, S.E., Tomblin, J.B., & Tager-Flusberg (2009) Language and reading abilities of children with autism spectrum disorders and specific language impairment and their first degree relatives. *Autism Research*. 2. 22-38.
- McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S. & Benales, E. (2016) Low self-concept in poor readers: prevalence, heterogeneity, and risk. *Peer J*. 4:e2669
- Moats, L.C. (2005/06) How spelling supports reading. *American Educator*. 12-43.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009) Double dissociation between reading and spelling difficulties. *Scientific studies of Reading*. 13. 359–382.
- Moll, K., Loff, A. & Snowling, M.J. (2013) Cognitive endophenotypes of dyslexia. *Scientific Studies in Reading*. 17. 385-397.
- Nation, K., Clarke, D., Wright, B. & Williams, C. (2006) Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36. 911-919.
- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J.S. & Bishop, D.V.M. (2010) A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 51. 1031-1039.
- Norbury, C.F (2013) Practitioners review: Social (Pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 55. 204-216.
- Norbury, C.F & Bishop, D.V.M. (2002) Inferential processing and story recall in children with communication problems; A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 37. 227-251.
- Pennington, B.F. & Bishop, D.V.M. (2009) Relations among speech, language and reading disorders. *Annual Review of Psychology*. 60. 283-306.
- Pennington, B.F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A.,.... Olson, R. K. (2012) Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*. 12. 212-224.
- Peterson, R.L., Pennington, B.F., Shriberg, L.D. & Boada, R. (2009) What influences literacy outcome in children with speech sound disorder? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 52. 1175-1188.
- Ricketts, J. (2011). Research review: Reading comprehension in developmental disorders of language and communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 52. 1111-1123.
- Roch, M., Florit, E. & Levoranto, C.M. (2011) Follow-up study of reading comprehension in Down's syndrome: The role of reading skills and listening comprehension. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 46. 231-242.
- Shaywitz, S., Shaywitz, B., Wietecha, L. Wigal, S., McBurnett, K., Williams, D., Kronenberger, W.G., & Hoooper, S.R. (2017) Effect of Atomoxetine treatment on reading and phonological skills in children with dyslexia and Attention-Deficit Disorder and comorbid dyslexia in a randomized placebo-controlled trial. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*. 27. <https://doi.org/10.1089/cap.2015.0189>
- Snowling, M.J. (2012). Editorial: Seeking a new characterization of learning disorders. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*. 53. 1-2.
- Snowling, M.J. (2013) Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13. 7-14.
- Snowling, M.J., Bishop, D.V.M. & Stothard, S.E. (2000) Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 41. 587-600.

- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2012a) Commentary. Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Communication Disorders*. 47. 27-34.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2012b) Annual research review: The nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals in DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 53. 593-607.
- Snowling, M.J. & Hulme, C. (2014) The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Phil. Trans. R. Soc. B* 369.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2015) Disorder of reading, mathematical and motor development. 703-718. In A. Thapar et al. (eds) *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- Thompson, P.A., Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M.J. (2015) Developmental Dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Doi: 10.1111/jcpp.12412.
- Weyandt, L.L. & Gudmundsdottir, B.B. (2015) Developmental and neuropsychological deficits in children with ADHD. 116-139. In R.A. Barkley (ed.) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook of diagnosis and treatment*. The Guilford Press. New York. London
- Whiteney Sesma, H., Mahone, E.M. Levine, T., Eaton, S.H. & Cutting, L.E. (2009) The contribution of executive skills to Reading Comprehension. *Child Neuropsychology*. 15.
- Willcutt, E.G., Pennington, B.F., Olsson, R.K., Chhabildas, N. & Hulslander, J. (2010) Neuropsychological analysis of comorbidity between Reading disability and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: In search of the common deficit. *Developmental Neuropsychology*. 27. 35-78.



Norsk Logopedlag stiller for første gang på stand
i politisk gate under Arendalsuka 2018
<https://arendalsuka.no/>

Arendalsuka arrangeres i uke 33 og politisk gate er åpen fra
mandag 13. august kl. 14.00 til og med fredag 17. august kl. 14.00

Dette er en fin anledning til å skape oppmerksomhet om vårt yrke
og fagfeltene vi arbeidet med.

Vi oppfordrer logopeder til å melde seg til å stå på stand for å
markedsføre yrket og fagfeltet vårt. Det kan også være en anledning til å
oppleve Sørlandet som er på sitt beste om sommeren.

Meld din interesse til:

Else Jorun Karlsen: elsejorun@hotmail.com

Gro Nordbø: gro.nordboe@gmail.com

Eli Tendeland: elitendeland@gmail.com



Stammebehandling – internasjonale perspektiver



Fra venstre: Cliff Baluyot, Hilda Sønsterud, begge fra Taleflytteamet ved Statped Sørøst, Jane Harley, fra Michael Palin senteret, Åse Sjøstrand, fra Taleflytteamet ved Statped sørøst og Silje Lund og Mia Sønsteby, masterstudenter ved UiO i praksis hos Statped.

Omtrent 80 logopeder tok turen da Statped og The International Fluency Association arrangerte to dager praksisrettete kurs for logopeder som jobber med barn og voksne som stammer. Håndteringsmåter for tanker og holdninger knyttet til stammingen var tema for kursdagene.

Bakgrunn

Stammebehandling – internasjonale perspektiver var navnet på de to kursdagene som Taleflytteamet ved Statped Sørøst arrangerte i samarbeid med The International Fluency Association (IFA) 8. og 9. februar i Statpeds lokaler på Hovseter i Oslo. IFA er en non-profit, interdisiplinær organisasjon for alle som er interessert i taleflytvansker, fra brukere til logopeder og andre fagpersoner, over hele verden. Med det de har kalt IFA Global Workshops er målet å spre kunnskap om logopedisk oppfølging av stamming, fra de største internasjonale navnene på feltet til logopeder rundt i verden. Dette var andre gang IFA global workshops ble arrangert.

Acceptance and Commitment Therapy for children who stutter

Første kursdag ble viet logoped Jane Harley. Hun er klinisk ansvarlig ved The Michael Palin Centre i London og har spesialisert seg på kognitiv behandling av barn og unge med stamming. Harley er medforfatter av en rekke kliniske og forsknings-publikasjoner, og driver ofte opplæring og workshops. For et år siden bidro hun på Norsk Logopedlags vinterkurs i Oslo. Den gang var det CBT som var tema for forelesning, mens det denne gangen var *Acceptance and Commitment Therapy* (ACT). De to formene er begge kognitive behandlingsformer.

Terapiformen, som på norsk kan oversettes til aksept- og forpliktelsesterapi, har to hoveddeler. Aksept for situasjonen man befinner seg i økes ved å trene på å kjenne igjen sine egne tanker og ikke oppfatte dem som ubestridte sannheter. Med bruk av Mindfulness-strategier kan det blir lettere å la tankene dukke opp i bevisstheten uten å rette all oppmerksomheten mot

dem. For personer som stammer handler det om å merke seg tankene og ikke la dem bestemme atferden som for eksempel kan føre til unngåelse av ord eller situasjoner. Kursdeltagerne fikk gjennom hele dagen prøve seg på ulike øvelser som kan brukes i arbeid med barn og unge for å bli kjent med tanker og følelser knyttet til stamming. Harley viste til eksempler og analogier som kan brukes i samtale med barn. Et eksempel er bildet om at hodet vårt er en buss, og de negative tankene vi får om snakking eller kommunikasjon er bråkete passasjerer på bussen. Ved å flytte dem bakerst i bussen trenger vi ikke bli kvitt dem, men de er ikke i veien for oss og bestemmer ikke ruten vi skal kjøre.

En persons retning var et tilbakevennende tema i dagskurset. Den andre hoveddelen i ACT, nemlig det som handler om forpliktelse, har verdibasert atferdsendring som formål. Harley beskrev hvordan det å gjøre mer av de tingene som gjør oss til de menneskene vi ønsker å være er en måte å unngå at stammingen blir et hinder i hverdagen. Logopeden kan oppfordre elven til å identifisere når han eller hun har det godt i livet, for så å kunne ta valgt som leder i den retningen.

Practical methods for managing anxiety in adults who stutter

Andre kursdag ble ledet av Ross Menzies. Australieren er førsteamanuensis ved The University of Sydney hvor han leder universitetets angstklinikk. Han har mange års erfaring med å behandle angst og sosial fobi hos voksne som stammer, og å forske på forekomsten av angst hos personer som stammer. Dette var hans første gang i Norge.

Utgangspunktet for dagskurset var Menzies' egen forskning som viser at forekomsten av angstlidelser som sosial angst er spesielt høy hos personer som søker hjelp for stamming. Kognitiv atferdsterapi, ofte forkortet CBT, er en evidensbasert behandling for å håndtere angst som også er funnet å ha god effekt på voksne som stammer med sosial angst. Menzies argumenterer for at logopeder kan lære seg verktøyene de trenger for å bruke elementer fra CBT i oppfølgingen av voksne som stammer. CBT handler om å identifisere og forandre negative tanker, følelser og atferds-

mønstre. I oppfølgingen gjøres personen oppmerksom på negative tankemønstre og virkningen av disse. For personer som stammer kan det dreie seg om tanker som: «Alle kommer til å le av meg», «Jeg kommer ikke til å klare å si et ord», «Jeg er ikke kompetent nok til å gjøre jobben min når jeg stammer». Kjernen i kognitiv atferdsterapi er å få personen til å endre uhensiktsmessige tankemønstre og uhensiktsmessig atferd som er forbundet med problemene, og som også kan ha bidratt til dem.

Menzies eksemplifiserte hvordan logopeder kan jobbe med kognitive terapeutiske tilnærminger, som samtaleterapi med enkel struktur, og atferdsterapi med enkle øvelser og oppgaver. En logoped som bruker elementer fra kognitiv atferdsterapi er vanligvis aktivt samtalende; informerer og stiller mange konkrete spørsmål. Kursdeltagerne fikk lære konkrete spørsmål og tankeeksperimenter å bruke for å bidra til endret talemønster. Menzies viste stadig til konkrete eksempler på saker, og eksempler på typiske tankemønstre som personene som stammer kan ha, men også hvordan det å kjenne igjen tankemønsteret og endre disse er hensiktsmessig for oss alle.

Gikk du glipp av kursrekken?

Vi anbefaler episode 629 av podcasten *Stuttertalk* hvor Jane Harley snakker om ACT og barn og ungdom som stammer, og artikkelen *Cognitive behavior therapy for adults who stutter: A tutorial for speech-language pathologists* av Menzies, R. G., Onslow, M., Packman, A., & O'Brian, S. (2009). Den er å finne i *Journal of fluency disorders*, 34(3), 187-200.

Av Mia Sønsteby, Silje Frøyd Lind og Åse Sjøstrand



Hilda Sønsterud, Taleflytteamet ved Statped Sørøst, Ross Menzies, University of Sydney, Åse Sjøstrand, Ane Hestmann Melle, Cliff Baluyot, Taleflytteamet ved Statped Sørøst.



En enklere hverdag med ARKo Journalprogram

Med ARKo får du:



Journalprogram med elektronisk
HELFO-oppgjør

Dagbok og ukeoversikt

Kasse- og fakturasystem

Statistikk og årsmelding



ARKo AS | www.arko.no | firmapost@arko.no | 57 72 70 20

Fornøyde kunder er vår styrke

FAGDAG MED INGEBJØRG SKAUG

Trøndelag Logopedlag arrangerte vårens fagdag for sine medlemmer den 19. april. Ingebjørg Skaug var invitert til å holde kurs i artikulasjonstrening, denne gangen med fokus på utfordringer i uttaltrening med fremmedspråklige. 23 logopeder og logopedstudenter fikk en lærerik og praktisk fagdag, og det ble en god dialog mellom foreleser og tilhørere.

Forfatteren av *Norsk språklydlære med øvelser* jobber til vanlig for Stiftelsen Cochletten i Oslo, der hun driver talespråklig trening av hørselshemmede barn og voksne. I tillegg til boken har hun utgitt språklydspillet *Fotballspillet*. I forelesningen la hun vekt på nevrologi, praktiske tilnærminger til uttaltrening, bruk av lydskrift, samt fordelene med å jobbe stavelsesbasert.

Utfordringen med å jobbe med brukere med annet morsmål er at de må legge bort kjente uttaleregler og grammatikk, eller som Skaug uttrykte det: -Vi må smelte snøen, få ny snø og gå opp skisporene på nytt. Med entusiasme og innlevelse forklarte hun videre at vi må bevisstgjøre brukeren. -What you say is what you get. Ved å gjøre brukeren ansvarlig for egen språkbruk og oppmerksom på hva han faktisk sier kan vi i større grad motivere for hvorfor han skal korrigere uttalen.

Skaug påpekte viktigheten av å få etablert alle fonemene i det nye språket presist, hvorpå det er repetisjon som gjelder. Derfor er det også bedre med mange repetisjoner av én korrekt uttalt setning enn mange halvveis bra uttalte setninger. Det er også viktig at øvelsene er lette nok. Vi som var tilstede fikk en grundig innføring i de norske fonemene, samt typiske eksempler på uttalevansker hos fremmedspråklige. Deretter fikk vi både se og prøve ulike tilnærminger for å trene inn korrekt uttale.

Skaug bruker konkrete og spill for å trene lytteevnen, samt ulike praktiske øvelser som kan være med å bevisstgjøre brukeren i etableringen av de ulike språklydene. Hun insisterer på obligatorisk bruk av flyttebrett med minimale par og tripler som den viktigste kontrollmekanismen for behandleren og den viktigste øyeåpneren for klienten.



Ingebjørg Skaug

I tillegg legger Skaug vekt på dialogen og bruk av lydskrift. Målet med treningen er at korrekt uttale brukes i spontantalen. Derfor bruker hun ofte små dialoger utformet sammen med brukeren. Det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA) brukes i tillegg til ortografi for å lette innlæringen av de norske fonemene. Dialogene transkriberes og repeteres til brukeren kan sine linjer uten å se på arket.

Skaug jobber stavelsesbasert. Det ligger lydlig informasjon i overgangen mellom konsonanten og den påfølgende vokalen. Denne formantavbøyningen er forskjellig for hver konsonant og vokalkombinasjon og alle overgangene må lyttes ut. Denne måten å jobbe på vil også avhjelpe stavelseslesing og dermed øke leseferdigheten. En bonus er dermed at barn knekker lesekode i arbeidet med uttaltrening.

Det ble en innholdsrik dag med mange gode tips og foreleser tok spørsmål fra salen på strak arm slik at vi fikk en fin dialog rundt temaet. Både logopeder og logopedstudenter fikk påfyll til verktøykassa – og det er nok mer enn én som skal hjem og samle på morsomme minimale par.

Styret i TLL

ALF: ETTERUTDANNINGSKURS OG LANDSMØTE 2018



Vi møttes søndag 8. april en nydelig vårdag i København før vi tok den vakre togreisen til Nyborg Strand Hotell. NLL dro for å representere Norge på konferansen, Audio-logopædisk forenings (ALF) årsmøte og møte med Nordisk Råd.

ALFs etterutdanningskurs og landsmøte avholdes ved denne tiden hvert år. NLL representert ved styremedlem Signhild Skogdahl og nettansvarlig Helmine Bratfoss deltok i samarbeidsmøte med de andre nordiske landene og fikk bevitne ALFs generalforsamling som varte ca. 1,5 time. Her ble det valgt ny leder for ALF, Jakob Stenz, som lenge har vært en bidragsyter i den danske foreningen.

På Nordiske Råds møte deltok medlemmer fra de ulike danske logopedforeningene, den svenske interesseforeningen SITS og den islandske logopedforeningen. Temaer som ble diskutert var blant annet løsninger for åpne artikler og tidsskrift på web, erfaringsdeling rundt diagnostisering og logopedens rolle i de ulike landene, refleksjoner rundt videre samarbeid og et sammendrag av hva de ulike organisasjonene gjør. En logopedjobb er ikke lik i de ulike landene. I Sverige retter den seg mot det medisinske, og i Danmark retter den seg mer mot det pedagogiske.

De norske representantene tok opp utfordringer ved dette i vårt land; det er godt å vite at vi ikke er alene om slike utfordringer. Vi opplever også, når vi forteller om vår hverdag som frivillig i NLL, at vi er en organisasjon som jobber hardt og har tydelige målsetninger, noe vi kan være veldig stolte av.

ALFs årlige etterutdanningskurs samler logopeder fra hele Danmark og ALF inviterer sine søsterorganisasjoner i de skandinaviske landene i tillegg til Island. Hvert år har ALF nye temaer på sin kursliste og gjør dette for å sikre at etterutdanningskurset er aktuelt for de fleste deltakerne. Kursdagene har gjennomgående temaer, kalt *de fire søylene*. I år var Søyle 1: Dysleksi, Søyle 2: Selektiv mutisme, Søyle 3: Intervensjon, og Søyle 4: Blandede bolcher. Særlig nysgjerrige var mange på temaet selektiv mutisme, og mange logopeder undres nok på nettopp sin rolle når man treffer personer med denne diagnosen. Temaet for flere av foredragene var logopedens rolle i utredning og behandling. Intervensjon var en annen søyle som styremedlem Jette Flattum var ansvarlig for. Hun kunne fortelle at søylen ble til etter at de har fått tilbakemelding om at det har vært mye fokus på diagnostisering på kursene, og at de som kommer på kurs er arbeidsomme logopeder som lurte på hvordan de kan hjelpe og gjøre noe med utfordringene til barn og voksne som de treffer. En søyle med fokus på intervensjon var svaret på dette.

I tillegg til de norske styremedlemmene dro nordmenn ned til Nyborg Strand for å holde foredrag og dele av sin viten. Professor Turid Helland holdt foredrag med tittelen: «Hva kan en longitudinell studie fortelle oss om utvikling av dysleksi» og Kathe-Inger Lundahl, Cand.ped., holdt foredrag med tittelen: «Selektiv mutisme hos barn og ungdom - Fokus på utredning og pedagogiske hjelpetiltak». Det er med glede at vi treffer våre kolleger utenlands.

Vi takker ALF for flotte dager, og synes det har vært givende å møte representanter fra de andre nordiske landene. Vi har mye å lære av hverandre og gleder oss til videre samarbeid.

*Helmine Bratfoss,
Sekretær NLL*

vi trenger ditt tips!

«Når barnet stammer» - videosnutter om stamming i barnehagealder



(Bildet er hentet fra Statped.no/taleflytvansker)

På statped.no/taleflytvansker ligger fire videosnutter om stamming i barnehagealder. Man finner videosnuttene også ved å søke opp «når barnet stammer» på Youtube. Disse videoene kan være fine å bruke i veiledning med både foreldre og barnehageansatte. Foreldre vil kunne kjenne igjen brudd i taleflyten hos egne barn, og vil nok også ofte kjenne igjen foreldrenes beskrivelser av hvordan det oppleves å ha et barn med stamming. Også for barnehageansatte gir filmene gode illustrasjoner av ulike typer brudd i taleflyten. Filmene kan dermed være en støtte i å bli bevisst hvilke typer taleflytbrudd og eventuelle medbevegelser de observerer hos barnet. Logopeden kan med fordel oppfordre omgivelsene rundt barnet til å se filmene når han/hun får tilmeldt en ny sak som dreier seg om mulig stamming.

Ved kompetanseheving av ansatte i barnehager, enten de har barn med stamming eller ikke i sin barnegruppe, er videosnuttene lett tilgjengelige. Hovedbudskapet i filmene er at man ikke skal vente og se ved mistanke om stamming, men la en logoped vurdere hvorvidt det er snakk om tidlig stamming eller naturlig ikke-flyt. Sammen med Norsk Interesseforening for stamming og løpsk tales (NIFS') brosjyre om stamming i barnehagen har man nå gode ressurser på norsk som omhandler stamming hos denne aldersgruppen.

*Ane Hestmann Melle
Logoped MNLL
Team for taleflytvansker, Statped sørøst*

HVORFOR ER VI LOGOPEDER SÅ GLADE I Å REKKE TUNGE?

I forrige nummer av NTL skrev Gry Sandland et interessant innlegg om oralmotorisk trening og Parkinsons sykdom. Jeg har jobbet lite med Parkinson, men jeg følte meg likevel truffet, f.eks. av at Gry nevner arket med de 20 ansiktene som gjør grimaser, som jeg etter beste evne har brukt med personer med ulike typer dysartri, uten å være helt overbevist om hensikten. Så jeg har lyst til å gå enda lenger enn Gry, og lufte spørsmålet: Er det egentlig grunn til å tro at et mål om tydeligere tale for personer med dysartri kan nås ved å gjøre noe annet enn tale-motoriske bevegelser? Spørsmålet kunne kanskje like gjerne vært: Hvorfor ikke? Det er jo de samme strukturene vi bruker både når vi gjør «nonspeech oral movements» og talebevegelser? Sier ikke Kleim og Jones (2008) at «Plasticity in response to one training experience can enhance the acquisition of similar behaviors» (s. 227)? Så jeg lufte disse tankene ut fra ønsket om å lære mer like mye som at jeg ønsker å overbevise noen. Jeg tror uansett mange vil være enig med meg i at ikke alle av oss kunne så mye om tale-motorikk da vi var ferdigutdannede, og at noen av oss kanskje «arvet» ark med øvelser fra våre forgjengere, og lar oss begeistre når vi tilbys moderne, konkrete verktøy av engasjerte fagpersoner, men likevel mangler den nødvendige kunnskapen til å vurdere hva øvelsene og verktøyene egentlig bør brukes til.

Når jeg nå vil se litt nærmere på «nonspeech oral movements», kan det være grunn til først å stoppe opp ved et av de andre av Kleim og Jones' prinsipper for hjernens plastisitet. «Use it or loose it» er nærmest blitt et dagligdags uttrykk for mange logopeder, men denne gangen tenker jeg på prinsippet om «Specificity» (Kleim og Jones 2008): Du blir bedre på DET du øver på. Slik jeg leser faglitteraturen kan dette forstås ganske bokstavelig. Hvis du øver på å rekke tunge blir du bedre til nettopp det: å rekke tunge! Lowitt og Kent (2017), som de fleste logopedstudentene har på pensum nå, sier det slik:



Ingvild Røste

er logoped MNLL og arbeider for tiden som lektor ved Institutt for spesialpedagogikk ved UiO

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

«[T]he use of [...] nonspeech tasks requires careful consideration. Although these mentioned methods might be unavoidable in assessment to gain information of the subcomponents of speech production [...], they should not be used unquestioningly in the treatment of a patient's communication deficit given the evidence that different motor control circuits are used in nonspeech versus speech movements.» (s. 539)

Sitatet er litt lenger, jeg har kuttet ut noen ord for å gjøre det lettere å lese. Men poenget er altså at selv om man gjør slike «ikke-tale»-oppgaver i kartleggingen (blåse opp kinnene, alternering av tunga osv.), for å prøve å skille ut hvilke komponenter som er med å gjøre talen utydelig eller avvikende, betyr ikke det at man nødvendigvis skal øve på de samme komponentene – fordi det er ulike «kretser» som brukes til tale og til andre oralmotoriske bevegelser. Hva mener de med det?

Bunton (2009) forklarer det slik at når vi gjør oralmotoriske bevegelser med hensikt om å produsere tale, er ikke fokuset på å gjøre spesielle bevegelser, men å generere akustiske signaler som til sammen høres ut som ord i tilhørerens ører. Hvordan vi oppnår disse akustiske signalene har vi automatisert med vår lange erfaring med å snakke (her kan det være på sin plass å presisere at barn med utviklingsmessige oralmotoriske vansker nettopp ikke alltid har mulighet til å få denne erfaringen og automatiseringen, så bildet ser antagelig annerledes ut for dem).

Når vi løfter tunga med den hensikt å produsere en språklyd, er hjernen rett og slett i sving på en annen måte enn når vi løfter tunga med den hensikt å få den til å treffe ganen. (Derfor kan folk uten noe som helst kunnskap om oralmotorikk snakke ganske tydelig med en blyant mellom tennene eller med bedøvelse hos tannlegen, fordi de har en indre modell av hvordan de oppnår ulike akustiske signaler, og uten å tenke over det kan tilpasse bevegelsene for å kompensere litt for den midlertidige «vansken».)

Hvis det er slik, kan man jo spørre seg hvorfor vi i det hele tatt kom på tanken om at man skal øve på noe annet enn tale, når tale er målet?

En grunn er nok at bevegelsene vi vi gjør nå vi produserer tale er svært små og for en stor del skjer skjult inne i munnen, så det rett og slett er vanskelig for oss å forklare og demonstrere. En annen grunn er prinsippet om mestring: hvis en bruker strever med en ferdighet (som tale), føler vi behov for vi å bryte ned aktiviteten, gjøre den enklere, øve på enkeltkomponenter for seg, og bygge opp kompleksiteten etter hvert. Og taleproduksjon er komplekst! For å uttale de fleste ord er både leppene, tunga, kjeven, ganeseilet, larynks og respirasjonssystemet i aktivitet, helt koordinert i et bittelite tidsvindu. Så hvordan kan man forenkle dette? En mulighet er segmentering, der man øver på språklydene for seg før man setter dem sammen til stavelser, så til ord, så til setninger, med alt det fører med seg av overganger og koartikulasjon. Det er ikke alle som mener at overføringen til spontantale er så overbevisende for denne metoden heller, f.eks. påpeker noen at det å gjenta også er en ganske annen aktivitet enn å produsere ord spontant. En annen mulighet kan kalles fraksjonering, der man øver på hver av bevegelsene for seg (leppelukke, løfte tunga) og går ut fra at bedret funksjon i enkeltkomponentene i sum gjør taletydeligheten bedre. Dette siste hevder noen faktisk reduserer læringseffekten, fordi det hjernen først og fremst trenger er å danne eller styrke mønstre for hvordan disse bevegelsene henger sammen ved akkurat taleproduksjon – for å si det litt enkelt (Bunton, 2008).

En tredje grunn til at vi tenker i slike baner er kanskje rett og slett at kartleggingen viser (eller vi ser med det blotte øye) at styrken er redusert i taleorganene. Men hvor viktig er muskelstyrke egentlig for tale? Ludlow et

al. (2008) hevder at vi bruker 10-20 % av styrken i f.eks. lepper og larynks når vi snakker – så er det ikke egentlig ofte presisjonen som er problemet, og ikke styrken? Man har sett det samme med trening for armpareser påpeker de: ferdighetstrening skaper mer hjernereorganisering enn styrketrening.

Avslutningsvis vil jeg understreke at jeg setter døra mer enn på gløtt for at både å rekke tunge og å gjøre andre ikke-taleoralmotoriske bevegelser kan være nyttig ved ulike vansker, til og med for taletydelighet i noen tilfeller. Men jeg vil også understreke at det ser ut til å være mye som taler for å legge vekt på andre metoder ved dysartri, der fokuset er mer direkte på å øve tydelighet i tale, f.eks. ved å redusere taletempo, overdrive talebevegelser, øke stemmевolum og ikke minst å koble inn et kommunikasjonsaspekt i treningen. Lam og Tjaden (2011, i Lowit og Kent, 2017) fant fascinerende nok at hvis man instruerte pasientene til å forestille seg at de snakket til en hørselshemmet, hadde det større effekt på taletydeligheten enn å bare instruere dem i å snakke tydeligere eller høyere. De fikk altså en innbilt mottaker av budskapet de måtte tilpasse seg til – det sier kanskje noe om hvor viktig det er med fokus på å nå fram og bli forstått av andre.

Litteratur

- Bunton, K. (2008) Speech versus Nonspeech: Different Tasks, Different Neural Organization. *Seminars in Speech and Language* 29(4) s. 267-275
- Kleim, J. A. og Jones, T. (2008) Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage. *Journal of speech, language, and hearing research* 51(1) s. 225-239 doi: 10.1044/1092-4388(2008/018)
- Lowit, A. og Kent, R. D. (2017) Management of Dysarthria. I: Papathanasiou, I. og Coppens, P. (red.). *Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*. Second edition. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning doi: 10.1055/s-0028-1103390
- Ludlow C.L., Hoit J., Kent R., Ramig L.O., Shrivastav R., Strand E., Yorkston K., Sapienza C.M (2008). Translating principles of neural plasticity into research on speech motor control recovery and rehabilitation. *Journal of speech, language, and hearing research* 51(1) s. 240-258. doi:10.1044/1092-4388(2008/019).
- Sandland, G. (2018) Oralmotorisk trening eller stemmetrening for personer med Parkinsons sykdom? *Norsk tidsskrift for logopedi* 64(1) s. 42-43

ROLLELEK OG SPRÅKSTIMULERING

Rollelek er viktig for barns språkutvikling. Her er de ulike typene rollelek, og tips til hva voksne bør og ikke bør gjøre.

Rolleleken er ofte en naturlig uttrykksform for barn. I rolleleken tar barnet hele seg selv i bruk. Barnet føler seg hjemme i rollelekens måte å uttrykke seg på. I rolleleken får barnet muligheten til å flette nyinnlærte ord inn i en språklig dialogsituasjon. Ord får først fullt ut sin mening når de forekommer i en jeg-andre-situasjon med helkonkreter.

Liv Vedeler (1987) er den her i landet som i en lang periode har studert språk og lek. Hun viser i sin bok «Barnets kommunikasjon gjennom lek» til Pelligrinis forskning. Pelligrini er en av dem som har gjort grundige studier med hensyn til lekens betydning i forbindelse med barnets språkutvikling. Pelligrini fremhever de naturlige kommunikative elementer som ligger implisitt i leken. Det aktive språket i leken ledsages av handlinger, manipuleringer og relasjoner. I rolleleken skaper barnet en oppdiktet verden som det selv går inn i. Barnet bruker først og fremst språket til å skape denne lekeverdenen.

Leketeoretikere skiller mellom den projiserende rolleleken og den identifiserende rolleleken.

Den projiserende rolleleken

I den projiserende rolleleken overfører barnet sine tanker og følelser til lekefigurer som dukker, personer, biler, hus, romvesener osv. Barnet kan for eksempel ta ut sin aggresjon mot en lekefigur, eller ved at lekefiguren får tilsnakk for noe som noen har gjort eller sagt. Den projiserende rolleleken blir ofte brukt i en strukturert terapissammenheng. Ved hjelp av språket overfører eller projiserer de sine eventuelle smerter, tanker og følelser til lekefigurene.

Barn bruker også en projiserende rollelek uten at det ligger noen vonde og eventuelt ubearbeidde følelser til grunn. Barnet kan også veksle mellom en projiserende og en identifiserende rollelek.



Odd Haugstad
cand.pead.spec. / logoped /
faglitterær forfatter

E-post:
odd.haugstad@hotmail.com

Den identifiserende rolleleken

I den identifiserende rolleleken er barnet selv den figuren som spilles. Den identifiserende rolleleken er kanskje den mest vanlige. Barna vil ofte i starten planlegge leken både når det gjelder sted, rekvisitter og aktiviteter. Rolleleken kan for eksempel starte med at et barn kan si til et annet barn: «Nå er jeg liksom en hund som løper. Så skal du fange meg.» Bruk av ordet «liksom» inviterer til en rollelek. Dersom det andre barnet aksepterer rollen, er leken i gang (Haugstad, 2014).

Rolleleken sett i terapissammenheng

Rolleleken er også viktig sett i en terapissammenheng. I rolleleken lærer barna å ta hensyn til hverandre. De lærer også å samarbeide. Rolleleken har med andre ord også en viktig funksjon med hensyn til utviklingen av barnets sosiale kompetanse. Det er kanskje gjennom det sosiale samspillet at barnet lærer både sosiale spilleregler og språk. Rollelekens betydning som en arena for sosial kompetanseutvikling er et stort tema som vi i denne sammenheng ikke vil gå noe nærmere inn på, men dette nevnes likevel fordi sosialt samspill og språklæring er to sider av samme sak. Jeg vil i denne forbindelse henviser spesielt til O. Løken og F. Søbstad (2011), «Barnehagens grunnsteiner».

Den voksne bør holde øye med det sosiale samspillet i rolleleken. Det må ikke bli slik som en liten gutt opplevde det, han kom gråtende hjem til sin mor og sa: «Hver gang må jeg være hund!» Jeg tror ikke dette uten videre var vondt ment, men også i leken er det ofte noen som styrer og noen som kanskje alltid blir

styrt. Rolleleken bør i hvert fall ikke være et sted hvor det foregår mobbing.

Rollelekspråket

Vi kan dele barnas rollelekspråk i tre grupper:

- 1) Rolleytringer
- 2) Regiytringer
- 3) Magiske ytringer

Rolleytringer

Dette er de ytringene barn benytter i rolleleken. Dersom barnet spiller en gris, så sier det «nøff-nøff». Er det en sau, så sier det «bæ-bæ». Barna er de figurene eller personene som de spiller i rolleleken, både hva de «sier» og hva de «gjør». Rolleytringene fremsies ofte med en tilgjort stemme, for å vise at nå er barna i gang med rolleleken. Det som synes å være interessant å registrere, er at barna ofte bruker en slags tilgjort østnorsk stemme når de er inne i rollen. Dette er nok innlært gjennom TV.

Regiytringer

I regiytringene går barna ut av rollen sin, selv om de fortsatt er i rolleleken. De bruker da sin vanlige stemme når de inntar en organiseringsrolle eller påtar seg et regionsvar blant annet for å få fremdrift i leken. «Jeg ble jo lei meg, og da må du liksom gråte.» De andre barna kan akseptere regiytringene, og da går leken videre i henhold til de nye forslagene. Det kan også hende at det kommer frem ulike regiforslag fra flere. Da kan i verste fall rolleleken stoppe opp. I slike tilfeller bør kanskje den voksne være på vakt og få leken på gli igjen. Det kan være at barna selv griper inn og går ut av rolleleken for en stund for å få leken på skinner igjen. «Nei, det er ikke morgen ennå. Vi har jo ikke stått opp!»

Magiske ytringer

De magiske ytringer er slike ytringer hvor barnet sier hva som skjer i leken. «Jeg kjører bil, drr-drr.» «Jeg låser igjen døra, klikk-klikk.» Barn bruker ikke så ofte de magiske ytringene i rolleleken.

Vanligvis gir barna klart uttrykk for hvilke av de tre ytringstypene som brukes. Rolleleken krever ofte utstyr. En bør ha et lager med ulike rekvisitter i form

av ulike typer klær, hatter, vesker og redskaper (A. Høigård, 1999).

Tilrettelegge rollelek

Den genuine rolleleken styres av barna selv. Noen ganger kan det være behov for en voksen veileder som klarer å få en fastlåst rollelek i gang igjen. Leken kan gå i stå og bli lite kreativ dersom barna føler seg utrygge i leken. At en voksen er til stede (uten at han eller hun nødvendigvis deltar), kan være med på å skape den nødvendige ro og trygghet for at leken kan fortsette på barnas premisser. Et sentralt spørsmål og en pedagogisk utfordring vil være på hvilken måte en kan gå inn og strukturere og styre rolleleken uten at leken derved mister sin egenart, spontanitet og kreativitet.

Rammeplanen for barnehagen skiller mellom *formelle* og *uformelle* lærings situasjoner. Det kan for eksempel være behov for en forsiktig strukturering av leken fra de voksnes side, for på den måten å få inn de språklige ord og begrepsmessige utfordringer som ligger i målsettingen om en styrket språklig kompetanse (Rammeplanen for barnehagen, 2006).

Formell og uformell læring

De formelle læringsaktivitetene vil kunne styres av de mål og oppgaver som ligger i barnehagens rammeplan, mens de uformelle læringsaktivitetene mer preges av barnas frie lek. Uansett blir det pedagogens ansvar å gjøre også de mer formelle læringsaktivitetene motiverende, lekpreget og lystbetont. En kan for eksempel dele barna inn i ulike lekegrupper. De voksne kan så fordele seg på disse gruppene. Noen ganger er det viktig at pedagogen, særlig i starten, er en aktiv deltaker i barnets lek, og at pedagogen styrer mer bevisst det som skal være målet med leken (for eksempel målrettet begreps- og setningstrening, fri fortelling etc.). Samtidig er det viktig at en beholder lekens spontanitet og lar barnas egen kreativitet få plass. Den voksne engasjement/styring av rolleleken bør være tidsavgrenset og bør være fokusert på de spesifikke aktivitetene en ønsker å få fram. Selv i slike formelle lekeaktiviteter bør den voksne holde seg mest mulig i bakgrunnen. Den voksne vil kanskje, som nevnt, bare ha en igangsettingsrolle.

Aktuell litteratur om rollelek

- Forbruker- og administrasjonsdepartementet / Kirke- og undervisningsdepartementet (1988): *Rammeplan for forsøk med pedagogisk tilbud til 6-åringene*.
- Frost, J. og Lønnegaard, A. (1995): *Språkleker – praktisk del*. Universitetsforlaget.
- Hagtvatn, B.E. (1988): *Skriftspråkutvikling gjennom lek*. Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen.
- Hagtvatn, B.E. (1991): *Språkutvikling gjennom lek*. Universitetsforlaget.
- Hagtvatn, B.E. og Pålsson, H. (1992): *Lek med språket*. Oslo.
- Haugstad, Odd (2001): *Forberedende trening og begynnerlesing*. Pedagogisk forlag.
- Haugstad, Odd (2014): *Språk- og skriftspråklig stimulering i barnehagen*. Pedagogisk forlag.
- Høier, J. (2010): *Tidlig innsats for livslang læring. Et språklig perspektiv på barnehagens arbeid med 4–5-åringene*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, nr. 4, s. 330–342.
- Høigård, A. (1999): *Barnets språkutvikling – muntlig og skriftlig*. TANO/Aschehoug.
- Kristoffersen, K.E. m.fl. (2012): *Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie*. Norsk Logopedisk Tidsskrift, 1, s. 34–43.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Løken, O. og Søbstad, F. (2011): *Barnehagens grunnsteiner*.
- Lyster, S.-A.H. (2008): *Språkvansker – generelle og spesifikke tiltak*.
- Lyster, S.-A.H., Horn, E. og Rygvold, A.-L. (2010): *Ordforrådsutvikling hos norske barn og unge*. Spesialpedagogikk 74, s. 191–218.
- Ottem, E. og Lian, A. (2008): *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*.
- Ruud, E.B. (2012): *Sosial fantasilek. Kompetanse for livet*.
- Seland, M. (2011): *Livet i den fleksible barnehagen*.
- Stortingsmelding nr. 41 (2012–2013): *Framtidens barnehager*.
- Vedeler, L. (1987): *Barns kommunikasjon i rollelek*. Universitetet i Oslo.
- Vejleskov, H. og Vedeler, L. (1988): *Språk i småbarnsgrupper*.

Nye veier i behandlingen av dysfagi

IQoro: «Gull i munn» ble første gang presentert i Norge høsten 2017. Et enkelt redskap som kan gjøre den store forskjellen når det gjelder spisevansker og andre munnbaserte skader.

IQoro er et munnredskap som er utviklet for personer som har problem med funksjoner i ansiktet, munnen, svelget, øvre luftveier, spiserør eller diafragmalt, og skal kunne brukes ved svelgevansker, snorking, lammelser i ansiktet, sikling og avvikende ansikts-, bitt- og kjeveutvikling. Det er lagd i to størrelser, en for voksne og en for barn, i en slags hard plast, som en liten bøyle formet etter munnen og med et håndtak til å dra i.

Dette er en nevromuskulær treningsform som stimulerer nervebaner ved å aktivere både den indre og den ytre muskulaturen i munn og svelg ved behandling av dysfagi, snorking, sikling, mellomgulvsbrokk, lammelser i ansiktet, vansker med språklyder og bitt- og kjevestillinger. Våre basale funksjoner som å kunne puste, spise, svelge, snakke og le anvender samme muskler og nervebaner, men på forskjellig vis. Muskler og nervebaner fra hjernen, munnen og til magesekken blir aktivert, og treningsredskapen stimulerer samtlige.

Mary Hägg fra Sverige er den som har utviklet IQoro-redskapen. Hun holdt kurs i Norge for første gang i november 2017 i Asker. Vi var en samling av forskjellige typer behandlere, og ble loset gjennom mye teori og praktiske øvelser på to intense dager. Metoden virker enkel, skal gjøres på en helt strukturert måte, og testes ut med et fast sett munnmotoriske øvelser før treningsstart for å få et riktig dokumentert utgangspunkt, og best mulig pålitelige resultater.

Pasient 4 hadde mellomgulvsbrokk og refluks.

Det var derfor med stor spenning jeg satte i gang en systematisk treningsperiode med fire forskjellige pasienter for å skaffe meg egne erfaringer med denne metoden. Min pasient nr. 1 hadde problemer med snorking og kvelningsfølelser om natta og derav dårlig søvnrytme. Pasient 2 hadde problemer med slapp munnmotorikk og lite kontroll på munnen ved måltider, derav sikling. Han slet også noe med å svelge vrangt. Pasient 3 har en medfødt nevrologisk lidelse som medfører mye slimdannelse, problematisk svelgfunksjon og heshet.

Treningen skal foretas tre ganger pr. dag med minst to timer mellom, og varer i kun ett minutt hver gang. Redskapen skal holdes i munnen, leppene presses hardt mot skaftet, kjeven skal være avslappet, du puster gjennom nesa og tøyser kraftig rett ut mens du holder statisk i 5-10 sekunder, hvil i tre sekunder og gjenta dette tre ganger. Etter tredje draget, kan man tydelig kjenne en slags suge-refleks eller vakuumbøle i munnhulen. Treningsperioden skal være fra minst fem til tretten uker med varig resultat, eller ved behov etter avsluttet grunn trening.



Anne-Britt Sandvik
Logoped MNLL.
Skogli Helse og
Rehabiliteringssenter.

E-post:
annebrittsandvik@gmail.com

Grunnen til at jeg så entusiastisk beskriver denne treningsmetoden, er at resultatene på disse fire pasientene er helt slående! Han som snorka før, sover nå uten å vekkes av verken kvelningsfølelser, eller ved å forstyrre kona si med snorking. Munnmotorikken til pasient 2 har blitt strammet opp; han spiser godt uten noe sikling. Han svelger også mye lettere, og får ikke mat i vrangstrupen. Pasient 3 sier han svelger mindre vrangt og er mindre hes, det har lettet en ellers kronisk tilstand som han lever med. Pasient fire trenger ikke lenger somac for halsbrann og refluks. Dette er såpass sikre funn at jeg gleder meg over å dele kunnskapen med fagfeller. På nettet kan du selv lese mer: www.myoroface.com

Kort om Mary Hägg: spesialist i orofacial medisin, doktor og tannlege. Hun har forsket på munn- og svelgproblematikk i en årrekke. Hun brukes verden over som foreleser og har vunnet priser for sin forskning.

Lillehammer 8.mars 2018



Mary Hägg viser IQoro

- Yrkesetikk, takkl!

Logopedi og markedsføring

Reklame er kunsten å sikte på hodet og treffe lommeboken.

I vårt samfunn er markedsføring nødvendig for å få solgt sine tjenester. Det er like legalt og naturlig for logopeder som driver privat praksis å tilby sine tjenester som det er for andre tjenestetilbydere.

Norsk Logopedlag har yrkesetiske retningslinjer som mellom annet oppfordrer medlemmer til aktivt informere andre om det logopediske fagfeltet og om de tjenester logopeder kan yte. Logopedlaget, logopediske fagmiljøer og til dels enkelt-logopeder har i all tid gitt ut skriftlig informasjonsmateriell om hva logopedi er, hva en logoped gjør og hvordan en kommer i kontakt med logoped. Slikt materiell har i vesentlig grad forutsatt at den logopediske tjenesten utføres av logopeder i offentlige stillinger i kommunen siden denne etter loven er pliktig til å gi hjelp.

Det som har endret seg vesentlig, er at i reklamen fra den privatpraktiserende logopeden snakkes om at vedkommende skal ha betalt for tjenesten. En skriver om takster og om refusjonsordninger. HELFO dukker opp som et begrep klienter og logopeder må forholde seg til.

I det første tiåret av tusentallet har antallet logopeder som har startet enkeltmannsforetak e.l. og driver privat praksis økt. Dette ofte som en følge av at det knapt finnes ledige stillinger som offentlig logoped. Hva som er høna og hva som er egget i utviklingen vet jeg ikke. Det jeg fornemmer er at skoleforvaltningen i kommuner og fylkeskommuner tidlig forsto hvordan «Mønsteravtale for direkte oppgjør» sin ordlyd kunne brukes. Enkelt sagt; bruk privat logoped dersom kommunen ikke kan gi tilbud. Grovt sagt er jo dette en direkte metode for ikke å opprette offentlig logopedstillinger.

Internett og mulighet for enkle verktøy til å utvikle hjemmesider, er etter hvert blitt en viktig arena for privat logopeden sin markedsføring. I dag ser vi en flora av hjemmesider fra enkle til meget avanserte hjemmesider. Det virker som områder med tett dekning av privatpraktiserende logopeder og dermed større konkurranse om oppdrag, skaper de flotteste og mest kreative hjemmesidene.

At brukeren møter en logoped når han responderer på en hjemmeside kan virke innlysende. Tittelen logoped er ikke beskyttet og kan benyttes av hvem som helst. Ved å benytte tittelen Logoped MNLL tilkjenner logopeden at en faglig organisasjon har vurdert og godkjent kompetansen. Klientene vet da at de får det de har krav på. På hjemmesiden din bør du derfor bruke Logoped MNLL dersom du har rett til det.

Enkelte logopeder reklamerer med at de arbeider med avgrensede logopediske områder, eller kun tar i mot barn eller for den saks skyld bare voksne. For brukeren er jo dette klargjørende. Han ser jo med en gang om det er den rette logopeden for sitt behov. Logopeden på sin side kan ha avgrenset arbeidsområdet sitt ut fra erfaring og følt kompetanse. Å tilkjenne erfaring med og eventuelt kurs/videreutdanning i ett eller flere områder av logopedien skal kunne dokumenteres. Lang erfaring, bred erfaring, mangeårig erfaring o.l. fungerer greit. Så lenge vi logopeder ikke er definert som helsepersonell ifølge lov om helsepersonell og heller ikke har spesialistutdannelse, skal logopeden i sin reklame – for den saks skyld i andre sammenhenger - ikke betegne seg som spesialist i noen logopediske fagfelt.

Markedsføringen er regulert med egen lov. Reklamen skal ikke love eller garantere resultater av behandlingen. En skal heller ikke markedsføre egenskaper eller som nevnt virkninger som ikke kan dokumenteres. Å bruke referanser på hjemmesiden fra logopedbehandlingen er jeg skeptisk til. At f.eks. en mor beskriver en fantastisk endring av barnet sitt til det bedre etter behandling, kan etter mitt skjønn rammes av loven.

Markedsføringen bør også gi opplysning om takster. Hva koster undersøkelse og behandling hos logopeden? Refusjonsordning bør framkomme. Likeledes om logopeden hjelper med søknad om refusjon fra HELFO. Det er også naturlig å opplyse om kontor/treffadresse og om logopeden kan foreta hjemmebesøk/behandling i klientens hjem.

Til slutt vil jeg minne om at Norsk Logopedlag har et ypperlig tilbud i tjenesten «Finn en logoped» på hjemmesiden sin. Her kan både offentlig tilsatte logopeder og privat praktiserende gjøre omverdenen oppmerksom på hvordan en kan finne en logoped i sitt område.

*Helge Andersen,
helgea@jkn.no*

Kampsaker for NIFS i 2018

NIFS satser på et tettere samarbeid med logopeder i 2018. NIFS kjemper videre for å hjelpe personer med taleflytvansker og deres nærmeste.

Siden sist har vi fått nytt styre, med Oscar Aaslund Hovin, Claudia Swiecka og Oddvar Munro-Jenssen som nye styremedlemmer, og Anne Marie Heidenreich og Ciel Waagenes Udbjerg som ferske varamedlemmer. Liv Goldstein er et kjent navn i NIFS fra før. Oscar har overtatt som nestleder etter Jon-Øivind Finbråten. Oscar har allerede gjort en helt uvurderlig innsats for foreningen, først som fungerende nestleder rundt årsskiftet da undertegnede var sykmeldt fra NIFS, og nå i de første ukene etter årsmøtet i mars. Oscar er derfor en svært god etterfølger for Jon-Øivind. I løpet av de fire årene Jon-Øivind har sittet i styret har NIFS hatt en sterk positiv utvikling når det gjelder medlemsvekst, politisk påvirkning mot logopedmiljøet og myndigheter, og synlighet. Denne utviklingen kan vi i stor grad takke Jon-Øivind for. Vi ønsker ham lykke til videre som ferdigutdannet logoped til sommeren!

Veien videre i inneværende styreperiode vil være en fortsettelse og oppfølging av de siste års arbeid. Informasjonsbrosjyrene er så etterspurt at vi denne våren trykker opp et andreopplag som skal ut til logopeder, skoler og barnehager. Det er vekst i lokallagene. Oslo lokallag har gjenoppstått etter to års dvale, nå med Ciel Waagenes Udbjerg som leder. Og det er regelmessig møter i Trondheim, Molde og Bergen. Vi har også fått signaler om at det begynner å samle seg medlemmer i Stavanger. Vi blir jevnlig kontaktet av logopeder i PP-tjenesten om å holde foredrag om barn og stamming, og logopedutdanningene i Tromsø og Bergen har kontaktet oss denne vinteren om NIFS-foredrag.

Styret oppretter før sommeren et faglig utvalg (som presentert i forrige nummer av Logopeden), bestående av fem logopeder som skal gi styret faglige innspill, råd og oppdateringer. Gjennom et faglig utvalg ønsker vi å styrke samarbeidet og kontakten med logopedmiljøet og bli styrket som forening. Logopedene sitter på fagkunnskap, vi sitter på personlige erfaringer. Sammen er vi sterke. De fem logopedene er nå bekreftet. Les mer på nettsiden vår stamming.no og Facebook for nyheter om faglig utvalg.

Barn som stammer har i flere år vært et satsingsområde for NIFS, og da er det med stor skepsis vi leser forslagene fra det såkalte Nordahl-utvalget (Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging). For det første er ikke stamming eller taleflytvansker i det hele tatt omtalt i en rapport på nærmere 300 sider. Forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning, legges ned PP-tjenesten og Statped i sin nåværende form og jobbe for å bygge sterkere fagteam knyttet til de enkelte barnehagene og skolene, vil selvfølgelig ramme barnehagebarn og skoleelever som stammer. Over tid har det spesialpedagogiske tilbudet til barn som stammer endret seg dithen at det etter vår oppfatning er vanskeligere for barn å få logopedhjelp enn før. Vi jobber for tiden med et høringsvar til Nordahl-utvalget som også vil bli publisert på stamming.no.

NIFS har også i år fire store arrangementer. I mars holdt vi årsmøtehelg, og allerede i juni arrangerer vi vår årlige sommerleir for barn som stammer, som vi hadde for første gang i 2014. Familieweekend er 22.–24. juni i Lillehammer (og Hunderfossen). Følg med på stamming.no og våre Facebook-sider for mer detaljert informasjon om program og påmelding. I fjor startet vi med Ungdomsweekend som en fortsettelse av Familieweekend. Flere av barna som har vært med på flere familieweekender ønsket et eget arrangement etter hvert som de ble eldre. Ungdomsweekend i fjor var en suksess, og vi følger opp med nytt arrangement 6.–7. oktober i Oslo. Den årlige Høstweekenden er i år i Bergen den 12.–14. oktober.

Vi ses!

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



NORSK LOGOPEDLAGS SMÅSKRIFTSERIE

Bestilling på Internett: www.norsklogopedlag.no

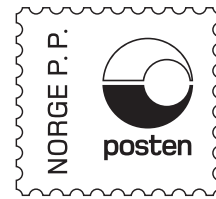


Utgivelser:

- | | |
|--|---|
| Nr. 1 Stemme og stemmevansker hos voksne | Nr. 7 Språkvansker hos minoritetspråklige barn, unge og voksne |
| Nr. 2 Kommunikasjonsvansker ved høyesidige hjernesker | Nr. 8 Leppe-kjeve-ganespalte |
| Nr. 3 Svelgevansker hos voksne | Nr. 9 Løpsk tale |
| Nr. 4 Forebygging av barneheshet | Nr. 10 Funksjonell kommunikasjon og afasi |
| Nr. 5 Dysleksi | Nr. 11 Barns tidlige lydutvikling |
| Nr. 6 Stammer og andre taleflytvansker hos barn | |

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
01.-02. juni 2018	LSVT LOUD Certification	London	http://www.lsvtglobal.com/loud-certification
07.-09. juni 2018	NLLs Landsmøte og Sommerkonferanse	Oslo	http://norsklogopedlag.no/landsmote-og-etter-utdanningskurs-2016/
13.-16. juni 2018	29th Congress of The European Phoniaticians	Helsinki	https://www.uep2018.com
24.-26. august 2018	International symposium on Specific Language Impairment	Moskva	http://ialpdev.info/
27.-30. august 2018	The Pan-European Voice Conferense (PEVOC)	København, DK	http://www.pevoc2019.dk/general-information
31.aug.- 01.sep. 2018	LSVT LOUD Certification	Mainz, DE	http://www.lsvtglobal.com/loud-certification
14.-15. september 2018	18th International Symposium on Processability Approaches to Language Aquisition	Sydney, Australia	https://pala2018.com/
04. oktober 2018	Dysartri – bedømning og intervensjon i et ICF-perspektiv	Trondheim, St Olavs hospital	https://trondelaglogopedlag.portal.styreweb.com/arrangement/ArrangementSession2?ID=dysartri
26.-28. oktober 2018	Dysphagia Workshops	UiT, Tromsø	https://en.uit.no/tavla/artikkel/548600/dysphagia
01.-04. november 2018	Hong kong Speech and Hearing Symposium	Hong Kong	http://hongkongshs.org/
18.-22. august 2019	31st World Congress og the International Association of Logopedics and Phoniatics	Taipei, Taiwan	http://ialpdev.info/third_slider/31st-ialp-world-congress-2019/
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			



Avsender: NLL v/ Inge Andersen, Strengelvåg, 8430 Myre

INNHold

Redaktøren <i>Jannicke Karlsen</i>	s. 3
Nytt fra styret <i>Solveig Skrolsvik</i>	s. 4
Kartlegging av narrative ferdigheter hos simultant tospråklige: Evaluerings av LITMUS-MAIN verktøy <i>Yulia Rodina</i>	s. 6
Formidling av innhold i beskrivelser av tegneserien «Fugleskremslet»: normalspråklig variasjon og klinisk praksis <i>Nina Høeg, Stig Berdal, Line Haaland-Johansen og Marianne Lind</i>	s. 18
Komorbiditet mellom lese- og skriveansker og andre diagnoser (del 2) <i>Jan Erik Klinkenberg</i>	s. 28
Referat: Stammebehandling – internasjonale perspektiver <i>Mia Sønsteby, Silje Frøyd Lind og Åse Sjøstrand</i>	s. 40
Referat: Fagdag med Ingebjørg Skaug <i>Styret i TLL</i>	s. 43
Referat: ALF: Etterutdanningskurs og landsmøte 2018 <i>Helmine Bratfoss</i>	s. 44
Logopedisk tips: «Når barnet stammer» - videosnutter om stamming i barnehagealder <i>Ane Hestmann Melle</i>	s. 45
Lesernes side: Hvorfor er vi logopeder så glade i å rekke tunge? <i>Ingvild Røste</i>	s. 46
Lesernes side: Rollelek og språkstimulering <i>Odd Haugstad</i>	s. 48
Lesernes side: Nye veier i behandlingen av dysfagi <i>Anne-Britt Sandvik</i>	s. 51
Yrkesetikk <i>Helge Andersen</i>	s. 52
NIFS: Kampsaker for NIFS i 2018 <i>Martin Aasen Wright</i>	s. 53
Kurs & Konferanser	s. 55