

Norsk tidsskrift
for logopedi

Oktober 2009
Årgang 55

Logo

PEDEN 309

Av innholdet:

Redaktøren	3
Fra styret	4
Vil eieren av kommunikasjons- problemet vennligst melde seg!	5
Dette lur vi på	11
Språkvansker hos barn	12
Hjelp for stamming	
IKT som verktøy	22
Bruk av tall i funksjonell kommunikasjon	
- afasi som eksempel	28
PALPA på norsk	31
Referat fra nordisk afasikonferanse	36
Yrkesetikk	38
Logopedisk tips	40
Skattekisten	42
Bokomtale	46



ARTIKKEL/DEBATTINNLEGG

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

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

TEKNISKE RÅD

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

PRAKTISK RÅD

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

FAGFELLEVRURDERING

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

MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

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

ANNONSEPRIS PR. 01.01.2006

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

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



STYRET I NLL

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

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

Kasserer Fosser, Randi
Anton Schjøthsg. 18, 0454 Oslo
lar-fo@online.no
Tlf.: 22 69 15 72

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

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

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

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

YRKESETISK RÅD

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

ORGANISASJONSUTV.

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

PEDAGOGISK UTVALG

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

FAGUTVALGET

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

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

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

SALGSREPRESENTANT

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

ARKIVAR

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

PRIVAT UTVALG

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

VALGKOMITÉ

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

LEDERE I REGIONSLAG

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

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

Oslo Gjersdal, Gitte N.
gittegi@yahoo.no
Tlf.: 997 34 798

Møre Roms

Nygjerde, Gerd Helga
gerd.helga.nygjerde@helsenr.no
Tlf.: 71 29 38 71

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

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

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

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

Østfold Fjordholm, Tuva
tuva@fjordholm@hotmail.com
Tlf.: 69 39 78 13

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

Trøndelag Dahl, Trine Lise
t.dahl@online.no
Tlf.: 995 42 063

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

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

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

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

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

Midtlyng rapporten; viktig for logoped- - selv om vi knapt nevnes!

Rapporten fra Midtlyngutvalget *Retten til læring* NOU 2009:18 kom ut 2. juli og slår fast at ett av fire barn og unge trenger ekstra oppfølging og tilrettelegging, periodervis eller kontinuerlig for å oppnå tilstrekkelig utbytte av opplæringen. Utvalget er bekymret over at bare halvparten av de som trenger det får den hjelpen og støtten de har behov for. Når det gjelder logopeders arbeidsområder, har ca. 10 % av barn en eller annen form for språk-, tale-, og kommunikasjonsvanske, og tallet for barn med lese- og skrivevansker varierer i ulike undersøkelser (ca. 10-20%). Midtlyng rapporten sier svært lite om voksne med slike vansker og deres opplærings- eller behandlingsbehov. **Her bør logoped sende høringsuttalelser!**

Begrepet *Spesialisthelsetjenesten* nevnes mange ganger i rapporten, men spesifiseres ikke. Søk på ordet *logoped* gir 12 treff, men 11 av treffene inngår i navn som for eksempel Logopedisk Senter. Midtlyngutvalget viser til at det er store udekkede behov i forhold til språk-, tale-, og kommunikasjonsvansker og lese- og skrivevansker, men utvalget gir dessverre en unyansert beskrivelse av hvilken kompetanse som trengs for å avhjelpe vanskene. Logoped har denne kompetansen og er spesialister på språk-, tale- og kommunikasjonsvansker, mens det i rapporten snakkes om spesialpedagoger som en homogen faggruppe *hvor logoped kanskje tenkes å inngå*. Mitt snart utslitte bilde trer fram igjen; bestiller man en *håndverker* når man trenger en *elektriker* med risiko for å få en *rørlegger*? **Her bør logoped sende høringsuttalelser!**

Utvalget foreslår ei deling slik at barnehager, skoler og PPT skal ha god kompetanse og spesialiseres på høyfrekvente vansker, mens Statped skal være eksperter på lavfrekvente vansker. I dag arbeider de fleste Statped-avdelingene med store og sammensatte vansker innen språk-,

tale- og kommunikasjonsvansker. Sentrene har (uvisst for meg av hvilken grunn) blitt kalt SLV-sentre (*sammensatte lærevansker*). Sentre innen Statped som overlapper med BUPs kompetanse kalles også SLV-senter i Midtlyng rapporten. Midtlyngutvalget foreslår å legge ned SLV-sentre og overføre midlene til ei nasjonal satsing på kompetanseutvikling i PPT, barnehage og skole. Med en så uklar og varierende forståelse av begrepet *sammensatte lærevansker* kan det tenkes at fagfolk med spisskompetanse på språk-, tale-, og kommunikasjonsvansker forsvinner og erstattes av *håndverkere* som arbeider med tilpasset opplæring generelt. **Her bør logoped sende høringsuttalelser!**

Mange logoped arbeider som saksbehandlere i PPT, eller rådgivere i Statped. Ei deling mellom lavfrekvente og høyfrekvente vansker/fagområder kan være klok, men krever at kompetansen hos de ulike instansene tilpasses og spesialiseres etter denne delinga. Dette kan bety at logoped må bytte eller sentrere fagområder. Vi må fortelle at vi finns og trengs til det vi er best på. **Her bør logoped sende høringsuttalelser!**

Dette er bare noen få utdrag av svært mange emner som drøftes eller burde vært drøftet i *Retten til læring* (Midtlyng rapporten). Redaksjonen oppfordrer medlemmene til å lese rapporten grundig og sende inn kommentarer til Norsk Logopedlag før høringsfristen utløper i november.

I oktobernummerets første artikkel etterlyser artikkelforfatter Per Lorentzen eieren av kommunikasjonsproblemet. Artikkelen handler om fagfolks tilnærming til personer med vanskelig tolkbar kommunikasjon. I stedet for å tilby øvelser i språkets former, bør man tilby sammenhenger som motiverer til kommunikasjon, gjennom tilfeldig læring og felles aktiviteter.

Den neste artikkelen er skrevet av Ingeborg Watne og omhandler spesifikke språkvansker hos barn og ulike faktorer

som har betydning for vanskene. Watne drøfter spesifikke språkvansker sett i lys av inklusjons- og eksklusjonsteorier og bl.a. begreper som prosessering, arbeidsminne, den fonologiske løkken, og evnen til å lære nye ord.

Berit Bjørnerud har skrevet en artikkel som bygger på hennes masterprosjekt og handler om fjern-stammebehandling ved hjelp av ulike typer informasjonsteknologi. Vårt langstrakte land med til dels spredt og for dårlig tilgang på logoped, kan dette gi mulighet til logopedisk behandling.

Artikkelen *Bruk av tall i funksjonell kommunikasjon* er skrevet av Line Haaland-Johansen, Eli Qvenild og Jørgen Aasness. Sistnevnte forfatter er afasirammet og utgangspunkt for artikkelen som handler om strategier og bruk av tall for ordgjenkalling ved afasi. Bruk av tall har vært effektive og nyttige for ham som afasipasient, og kan kanskje være en god innfallsvinkel for flere afasipasienter.

Den siste artikkelen er skrevet av Ingvild Røste, og er en presentasjon av afasitesten PALPA som nå er oversatt til norsk. Testen består av fire tema med til sammen 60 deltester. De fire temaene er auditiv prosessering, semantikk, lesing og skriving, og setningsforståelse. Artikkelen viser at PALPA er en grundig og fleksibel test som gir logopeden mulighet til å velge ut et sett deltester ut i fra den afasirammedes språkvanske. God lesing!



Signbild Skogdal

Kjære logopedkollegaer!

Et blick på kalenderen sier meg at sommeren ugjenkallelig er over. Høsten er her, og dermed nye oppgaver. Trykket i det logopediske arbeidet har endret seg noe med årene. Før, i «gamle dager» var det nok roligere i ferietiden. Nå har ikke alle logopeder eller våre samarbeidspartnere ferie på samme tid lenger. Det har ført til at det skjer noe jevnt og trutt gjennom sommermånedene også. Noe av det mest spennende som havnet på bordet mitt i sommer var invitasjonen fra Institutt for lingvistiske og nordiske studier. De ønsket oss med i et prosjekt. Forskergruppen for klinisk lingvistik og språktilegnelse konsentrerer seg om språktilegnelse (både hos barn med typisk språkutvikling og hos barn med atypisk språkutvikling) og om språkvansker hos voksne (afasi og Alzheimers sykdom). Forskningen er dermed nært knyttet til flere av de vanskeområdene som er sentrale for norske logopeder og Norsk Logopedlag. De vil derfor gjerne ha oss med som en av samarbeidspartnerne i et formidlingsprosjekt. Formidlingsprosjektets to hovedmål skal være: 1) å videreutvikle forskergruppens nettsider og andre elektroniske ressurser som et ledd i arbeidet med å formidle forskningsresultater og materiell, og 2) å etablere møteplasser mellom forskergruppens medlemmer og profesjonsgrupper som har nytte av forskergruppens forskningsresultater og materiell. Begge disse hovedmålene tjener et tredje mål – å synliggjøre samfunnsrelevan-

sen til arbeidet som forskergruppen gjør. Norsk Logopedlag sa selvsagt ja til denne spennende muligheten. Vi representeres ved styremedlemmene Elisabeth Berg og Eli Tendeland. NLL er også invitert med på to høringer, en fra Kunnskapsdepartementet (KD) og en fra Helse- og omsorgsdepartementet (HoD). Fra KD er Midtlyngutvalget ferdig med sin rapport «Rett til læring», som dermed legges ut til høring. Fra Helse- og omsorgsdepartementet er det høring på «Nasjonal retningslinje for behandling og rehabilitering ved hjerne-slag». NLL arbeider med høringsuttalelser til begge departementer. NLL er i det hele tatt inne i en aktiv periode i forhold til departementene. Vi har månedlig kontakt med våre kontaktpersoner i både Helse- og omsorgsdepartementet og Kunnskapsdepartementet. Siste oppdateringer fra KD er at vi er prioritert i kommende møter med HoD. Ut i fra svarbrev på våre henvendelser, mener KD at opplæringsloven ivaretar elever med språk- og talevansker godt nok. NLL mener fortsatt at det trengs en presisering av retten til logopedisk hjelp i opplæringsloven for å sikre de som trenger det den hjelpen de har behov for. Vi vil derfor på nytt ta dette opp med KD. Innspillet fra NLL vil videreformidles til Utdanningsdirektoratet av departementet. Etter at NLL aktivt har vært med på å endre vedteksteksten til § 5-10, i lov om folketrygd, ble vi nå innkalt til oppfølgende møte og evaluering av



prosedyrene mellom HELFO (tidligere NAV) og logopeder som arbeider opp mot helse. Logopedene gir enstemmig positive tilbakemeldinger om mer enhetlig behandling av logopeder og brukere over hele landet. Tiden er nå kommet til endringer av rundskrivene slik at disse skal harmonere med vedteksteksten. Det siste som gjenstår er da faktisk å endre lovhemjlingen. Dette henger selvsagt sammen med resultatet av søknaden om autorisasjon inn under lov om helsepersonell. Kontakter i HoD mener at det kan komme til en avgjørelse innen utgangen av året. Vi holder dere så godt orientert som mulig på nettsiden vår: www.norsk-logopedlag.no Det er ingen stor hemmelighet at vi nærmer oss valg i NLL. Mange av de tillitsvalgte står på valg på landsmøtet 2010 i Bergen. Valgkomiteen ved Torhild Toft starter jakten på nye tillitsvalgte ved juletid. Og det er ikke så lenge til! Har du forslag til nye kandidater, eller vil du stille selv, bør Torhild få et hint om dette innen den tid. Det er altså jakttid, jeg vet at vi har mange gode jegere i våre rekker, god jakt til dere, etter bytte med horn eller fjær, samt etter logopedstillinger til logopeder i alle landets kommuner.

Ole-Andreas

Vil eieren av kommunikasjonsproblemet vennligst melde seg!

Min tilnærming til kommunikasjon med barn med spesielle behov generelt og spesialpedagogisk innsats for å høyne deres kommunikasjonskompetanse spesielt, henger sammen med personlige erfaringer. I 1989 ble jeg far til Kaja som er en døvblindfødt jente med store og omfattende funksjonsnedsettelse. Når jeg til å begynne med i stor forundring og usikkerhet betraktet alle hennes små og store vanskeligheter med hensyn til fungering i tilværelsen, sto vanskelighetene med hensyn til kommunikasjon fram som de mest sentrale. Dermed sto også kommunikasjon fram som det sentrale problemområdet å ta fatt i. Tidlig kom spekulasjonene om hvordan jeg kunne forbedre Kajas kommunikasjon, og eventuelt bidra til at hun fikk en viss språklig kompetanse, i fokus. I datidens definisjon av døvblindhet som var vedtatt på nordisk basis, het det at både medfødt og ervervet døvblindhet innebærer betydelige problemer på flere områder, deriblant kommunikasjon (Lorentzen 2009).

Til å begynne med i forholdet mitt til Kaja framsto det som både naturlig og logisk å betrakte hennes vanskeligheter med å ytre seg klart og tydelig som et kommunikasjonsproblem som så å si tilhørte henne. Jeg kunne jo både kommunisere og snakke, noe hun ikke kunne. Vanlige barn lærer jo språk relativt enkelt og liketil i løpet av livets to første år, men det var åpenbart at Kaja ikke ville komme til å følge denne enkle og liketile veien til språklig kompetanse. Fra denne individuelle oppfatningen av et kommunikasjonsproblem som tilhørende henne, sprang den like naturlige og logiske tanken at noe bør og må gjøres for å styrke hennes kommunikasjonskompetanse. Likeledes at dette noe både måtte være systematisk, gjennomtenkt og metodisk basert. Tradisjonelt er dette en oppgave som tilhører spesialpedagogikkens fagområde. Engstelsen min for at mitt funksjonshemmede barn aldri skulle få ta aktivt del i det språklige fellesskapet, deles også av mange av foreldre til slike barn. Spesialpedagogikken har tradisjonelt påtatt seg å fylle gapet mellom det funksjonshemmede barnets nåværende fungeringsnivå og tanken på en framtid med bedret fungering, ikke minst med hensyn til kommunikasjon og språk.

I ettertid synes jeg det er interessant å rekapitulere hvordan min umiddelbare forståelse av Kaja som bærer og eier av et kommunikasjonsproblem etter hvert endret seg og munnet ut i en forståelse av at det trengs minimum to mennesker for at man skal kunne snakke om et kommunikasjonsproblem. Hvis det trengs to til tango, trengs det i hvert fall to til et kommunikasjonsproblem. Det ble en innsikt som forandret mye. Også mitt møte med det spesialpedagogiske fagfeltet i praksis førte til mange refleksjoner og innsikter. Derfor er det naturlig å starte der.

Innenfor den gjengse og tradisjonelle spesialpedagogikken fører en forståelse av kommunikasjonsvansker som noe individuelt og personbåret til tanken om tilrettelegging for kommunikasjon. Barnet må øve på kommunikasjon, gjerne ved hjelp av et egnet kommunikasjonshjelpemiddel. Samhandlingen mellom barnet og pedagogen struktureres gjerne på basis av en kommunikasjonsmetode, for eksempel tegn-til-tale. I en pedagogisk setting, struktureres hele eller deler av barnets hverdagslige gjøremål ut i fra psykologisk og pedagogisk teori og kunnskap. Slik tilrettelegging for kommunikasjon innebærer



Foto: i Høgskolen i Oslo

Per Lorentzen

f. 1954, utdannet psykolog, ansatt som førstelektor ved Avdeling for samfunnsfag, Barnevernpedagogutdanningen, Høgskolen i Oslo.
Seneste bokutgivelse: Kommunikasjon med uvanlige barn. Universitetsforlaget, Oslo.

gjørne å utnytte vanlig forekommende dagligdagse situasjoner på måter som gjør at barnet må strekke seg i retning å mestre og å produsere et høyere nivå i språklig kompetanse enn det i øyeblikket behersker. Barnet lærer kommunikasjon. Da ser man gjerne først etter hva det er barnet ønsker, vil og har behov for av aktiviteter og gjøremål, og så ser man hvordan disse ønskene og behovene kan kobles sammen med trening på å lære barnet å bruke et egnet kommunikasjonsmiddel. Handlinger barnet ønsker utløst, gjøres for eksempel avhengig av avlevering av et språklig uttrykksmiddel. Slike pedagogiske metoder kan som sagt være tegn-til-tale, og midler kan være piktogrammer, bliss-symboler, konkrete, et teknisk uttrykksmiddel, datamaskin, etc. Formålet er gjerne å få barnet ytringer til å framstå som mye tydeligere enn ellers, og å venne barnet til en språklig kommunikasjon.

Jeg kom etter hvert til å oppfatte denne tilnærmingen som ensbetydende med å ville ta snarveier i veien fram mot språklig kompetanse, der hvor slik kompetanse angivelig ikke lot seg erverve ad naturlig vei. Jeg syntes etter hvert at denne snarveistenkningen rommet mange dilemmaer, og like lett kunne vise

seg å være en blindvei eller en omvei. Fristelsen til å ta snarveier til språket gjennom målrettet opplæring i kommunikasjon, eller gjennom å innføre et språklig hjelpemiddel som barnet skal lære seg å bruke, bunner også i en tilnærming som sier at kommunikasjons- og språksvake barns problem er at de mangler nødvendige ferdigheter og kompetanse. På sikt vil denne mangelen begrense muligheten deres for å fungere i et større sosialt fellesskap. Barnet sitter angivelig inne med tanker, ønsker og behov som det ikke kan formidle til omverdenen på grunn av manglende kommunikasjonsmåter, for eksempel tilgang til ord eller tegn. Derfor framstår oppgaven for spesialpedagogen som å tilføre barnet nødvendige redskaper for kommunikasjon utenfra, enten via opplæring og trening eller gjennom å bruke et egnet språklig hjelpemiddel. Skjer ikke dette, er gjerne omkvedet at barnet kan oppleve store frustrasjoner, og i verste fall utvikle negativ væremåte.

I utgangspunktet er ikke disse argumentene noe man skal kimse av, men dilemmaene med en slik tilnærming er allikevel mange:

For det første: Hva kan man egentlig trene og øve på i forbindelse med kommunikasjon? Man kan godt øve inn deler av språkets form, men hvordan og om det er fornuftig, kan diskuteres. Men kan man øve seg på genuin sosial bruk av språket, språkets innhold, forståelse og intensjoner som ligger til grunn for bruk av språket? Kan man øve seg på å bruke språk uavhengig av den gjennomsnittlige sosiale og relasjonelle sammenhengen som språkbruk vanligvis forekommer i? Hva skjer når det kommunikasjonsvake barnet ikke opplever kommunikasjon som noe som er uløselig forbundet med de nære følelsesmessige båndene til andre mennesker? Hva hvis det å kommunisere oppleves som enda en oppgave blant mange andre oppgaver barnet må mestre?

For det andre: Hva er forholdet mellom evnen til å produsere språklige uttrykk som resultat av øving og kommunikasjon som sosial handling? Kommunikasjon som sosial foreteelse og som noe som utvikler oss personlig krever gjensidig engasjement, samarbeid og involvering i felles aktiviteter. Felles aktivitet handler i sin tur om å realisere eller forhandle seg fram til et felles formål, for eksempel dele informasjon, løse et problem, finne ut av noe sammen, utforske noe nytt, spille et spill, osv. For å gjøre barnet til en delaktig partner i felles aktiviteter og formål, må man jo allerede ha opprettet en kommunikasjon med barnet. Å øve barnet på å kunne avlevere ordliknende former er ikke det samme som å hjelpe barnet til å skjønne seg på og finne ut av selve formålet med og nytten av kommunikative utvekslinger. I stedet for å tilby øvelser i språkets former, bør man derfor tilby sammenhenger som motiverer til kommunikasjon, gjennom tilfeldig læring og felles aktiviteter. Mer sentralt enn å øve barnet i språklige former, er å hjelpe barnet til å få fram hva det har på hjertet ved hjelp av den kompetansen barnet allerede har.

For det tredje: Øvelse i produksjon av språklige former fører lett til at ordene/tegnene kun forstås som situasjonsspesifikke, det vil si at barnet lærer seg i hvilke situasjoner ordet eller tegnet skal brukes. Virkelig funksjonell kommunikasjon og språkbruk kan imidlertid bare være definert ved fleksibilitet i bruk og generalisering på tvers av hendelser og aktiviteter.

Tradisjonell spesialpedagogisk metodikk og tenkning springer ut av kommunikasjonsteoretiske modeller som opererer med forestillingen om en avsender og en mottaker som sender budskap fram og tilbake seg imellom. I det budskapet forlater avsenderen, tar det en runde gjennom eteren og ender opp i mottakerens sinn, hvor det blir avkodet og fortolket slik at mottakeren ideelt sett ender opp med å forstå budskapet slik

det var intendert og ment fra avsenderens side. Mottakeren formulerer så sitt svar tilbake for avkodning og fortolkning. Utvekslingen av budskapene foregår ved hjelp av en kode, for eksempel et språk. I flere tiår har slike ingeniørtekniske modeller dominert studier av kommunikasjon, også innenfor psykologifaget. Utgangspunktet for en slik kommunikasjonsmodell er tausheten, som brytes ved at personer trenger å overføre budskap til hverandre, uten å ses, og over lange avstander, for eksempel telefonisk, telegrafisk eller ved hjelp av andre kodede signaler. For å fungere er kommunikasjon i en slik modell avhengig av ferdigheter og kompetanse, for eksempel både i å avlevere et budskap, sende det, motta det, tolke det og kode inn et nytt budskap i en tilsvarende kode. Mennesker ses i grunn som individuelle og atskilte informasjonsbehandlerende innretninger. Barn som Kaja faller igjennom på en rekke nivåer med hensyn til en slik forståelse av kommunikasjon. Men kommunikasjon mellom mennesker fungerer vanligvis ikke ved hjelp av data, informasjon eller bytes, men ved hjelp av mening, følelser, involvering og empati. Med hensyn til disse aspektene, hadde Kaja mye å fare med.

Det er flere problemer med avsender-mottaker-modellen. Et er at det er vanskelig å forklare hvordan hver og ens første forståelse av noe har oppstått hvis mennesker i grunnen er radikalt atskilt fra hverandre og er henvist til å formulere budskapene sine på individuell basis. Hver enkelts forståelse av noe kan tvert om bare være oppstått i samspill og kommunikasjon med andre, dvs. i en relasjonell og sosial kontekst som allerede er full av mening og på vesentlige måter allerede delt som en fellesforståelse. Med et fint ord snakker man om det intersubjektive som arnestedet for det subjektive og individuelle. Hver enkelts forståelse av noe kan følgelig ikke være en forutsetning for vellykket kommunikasjon mellom mennesker. Forholdet mellom avsender og mottaker

kan da heller ikke være et hvilket som helst vilkårlig forhold, men de må være sosialt organisert i forhold til hverandre og stå i en gjensidig sosial relasjon. De må ha utgangspunkt i et intersubjektivt rom, som allerede er et kommunikativt rom fylt av mening.

Når vi har med kommunikasjonssvake barn å gjøre, dvs. barn som framstår som svake avsendere av et antatt budskap, blir den umiddelbare opplevelsen og oppfatningen av barnet som allerede uttrykksfullt mer krevende. Barnet kan være vanskelig avlesbart. Hvis man attpåtil ikke ser barnets uttrykk som ytringer som springer ut av en pågående gjensidig regulert samhandling, vil oppgaven å oppfatte og å fortolke barnets budskap framstå som enda vanskeligere. Ut fra en tradisjonell avsender-mottakermodell vil man se det slik at barnet sitter inne med et fiksferdig budskap som det vanligvis er vår oppgave å oppfatte og fortolke. Barnet makter ikke å sende budskapet sitt, og vi evner ikke å oppfatte og fortolke det. Da framkommer et kommunikasjonsproblem, som antas å henge sammen med barnets tilstand og manglende ferdigheter. Derfor framkommer også ønsket om og behovet for at barnet skal kunne uttrykke seg mer tydelig, gjenkjennbart og forståelig i en gang i framtiden som resultat av kommunikasjonstrening. På den ene siden er et slikt ønske på barnets vegne både naturlig og legitimt, men her skjer det lett en fokusforskyvning fra *ønsket* om å ville kommunisere med og forstå barnet her og nå til å ville *hjelpe* det med å kommunisere bedre og tydeligere senere hen.

Den potensielt meningsdannende og forståelsesutvidende kommunikasjonen mellom barnet og dets omsorgspersoner/pedagoger settes med andre ord på vent inntil barnet er blitt dyktigere til å kunne avlevere sine budskap på en mer språklig tydelig måte. Dilemmaet ligger i at kommunikasjon mellom mennesker ikke bare kan ses i lys av tilstrekkelige (språklige) ferdigheter, men også

må betraktes som en grunnleggende utviklingsbetingelse for selvforståelse og sosial forståelse. Det kommunikasjonsvake barnet befinner seg liksom alle andre barn hele tiden midt i tilværelsen, som byr barnet på stadig nye hendelser, oppgaver og utfordringer og hvor det hele tiden både påvirker andre og påvirkes av andre. Ingen barn står på utsiden av tilværelsen og titter inn på den, i påvente av mer kompetanse og styrkede ferdigheter. Tilværelsen er en strøm av hendelser, hvor den ene avløser den neste og noe skjer hele tiden. Hvis man ser det slik at kommunikasjon er det som skaper mening og ny forståelse, kan barnets behov for å kommunisere aldri stilles på vent eller utsettes til senere hen, uten at dette på negative måter påvirker utviklingen av barnets forståelse av seg selv, av omverdenen og av andre.

Da jeg selv forsiktig begynte å utprøve den gjengse spesialpedagogiske tilnærmingen overfor Kaja, med avsender-mottaker-modellen som grunnlag, oppdaget jeg raskt at det jeg registrerte egentlig var samhandling som frambrakte unødige kommunikasjonsproblemer. Det samme observerte jeg i min faglige rolle som faglig veileder: Pedagogen skapte i sine bestrebelser på å tilrettelegge for kommunikasjon i stedet kommunikasjonsproblemer som ofte ikke var tilstede i relasjonen mellom barnet og pedagogen i utgangspunktet. De bare forsto hverandre uten videre. Det å *kunne* kommunisere på visse måter ble løftet fram som en særegen ferdighet og kompetanse, blant mange andre ferdigheter og kompetanser, men barnet satt alltid allerede inne med et ønske om å *ville* kommunisere. Barnet kom for eksempel glad og blid til skolen, og ble tatt i mot av en pedagog som ba barnet uttrykke sin sinnsstemning ved å vise fram et glad-ansikt på et piktogram. Barnet ønsket å gå på toalettet, og håndledet pedagogen til toalettet, bare for å bli stoppet og avkrevd et innøvd toalett-tegn. Barnet satt klar ved mat-

bordet med matboksen og saftflasken, bare for å bli bedt om å legge bildet for brødskiva eller flasken først i piktogramrammen. Stort sett var dette situasjoner som var preget av at både barnet og pedagogen visste hva som skulle foregå, og at begge visste at den andre visste hva som skulle foregå. Allikevel skulle kommunikasjonen om det åpenbare gjøres eksplisitt, og dersom barnet ennå ikke behersket det kommunikasjonsmiddelet pedagogen oppfordret til, ble det skapt et kommunikasjonsproblem som understreket barnets ennå manglende kompetanse. Ikke minst handlet mine observasjoner om at kommunikasjonshjelpemidler som i utgangspunkt var tenkt som et hjelpemiddel for barnet i stedet ble undervisnings- og opplæringsmidler for pedagogen. Kommunikasjon mellom mennesker er jo ellers noe som har som formål å overvinne avstand og skape større nærhet. Den gjengse ferdighetstreningen syntes tvert om å øke og understreke avstanden mellom pedagogen og barnet.

Opplæringen i kommunikasjon ved hjelp av ulike systemer og virkemidler, syntes å bevirke at barnet lærte seg *hvordan* det skulle uttrykke seg i ulike situasjoner for å gjøre seg forstått overfor en pedagog som insisterte på en bestemt måte for barnet å uttrykke seg på. Blant annet var det vanlig at pedagogen gjorde seg litt *dum* og ikke forsto barnets ytringer før de var ikledd en språklig form. Ikke sjelden skapte dette forundring hos barnet, som jo ikke kunne avgjøre om pedagogen spilte dum eller faktisk var dum når hun ikke syntes å skjønne de mest åpenbare forhold i situasjonen mellom dem. Vanlige funksjonsfriske barn lærer ikke hvordan de skal kommunisere for å nå fram med det de har på hjertet, men de lærer noe av å kommunisere. Gjennom kommunikasjon lærer barn noe om seg selv, andre mennesker og de felles omgivelsene man samhandler i. Og i den fasen av barnets liv hvor deres muligheter for å kommunisere tydelig og eksplisitt ennå er mangelfulle, oppveies

denne mangelen av omsorgspersonenes relasjonelle forhold til barnet.

Kanskje kan følgende lille eksempel kaste lys over disse dilemmaene og problemstillingene. Et program for å fremme kommunikasjon og språkbruk hos barn som er språksvake er den såkalte Hanen-modellen (Manolson 1992). Denne modellen anbefaler fagpersoner å bruke en rekke metoder, grep og strategier for å oppmuntre språksvake barn til å bruke ord de ennå ikke mestrer, for eksempel prinsippet «vente». I praksis blir det da for eksempel slik:

En mor oppdager sin datter på femten måneder som sitter og leker med dukken sin. Plutselig oppdager den lille jenta at flasken til dukken er gått i stykker, hvorpå datteren tydelig blir forbauset. I stedet for at moren med en gang kommenterer situasjonen, venter hun 2-3 sekunder, hvorpå barnet legger hendene foran ansiktet og uttrykker «oj, oj, oj». Dersom moren i dette tilfellet ikke hadde ventet, ville barnet ikke fått anledning til selv å finne frem til et passende språklig uttrykk. Det moren her gjorde, gjennom å vente, var at hun ga barnet tid til å reflektere over handlingen for deretter selv å finne et passende «uttrykk» til situasjonen (Skoglund 2008, s. 17 i utg. i original).

Hvis vi tar utgangspunkt i at mennesker med nødvendighet er uttrykksfulle og kommuniserende, gir historien et bilde av ei jente som nettopp er begge deler. Hennes uttrykksfullhet oppstår spontant i møtet med den ødelagte flasken, og kommunikasjonen skjer i møtet med moren som er sammen med henne. Hun uttrykker sikkert sin forbauselse i form av ansiktsuttrykk, kroppsholdning, osv. Kanskje ser hun opp på moren sin for å finne ut om hun også er forbauset eller hvorledes hun forholder seg til det sørgelige faktum at flasken er knust. Moren har imidlertid bestemt seg for å se bort fra datterens spontane kommunikasjon og for å vente. Formålet med å ville vente framstår som forståelig og naturlig. Hun vil at datteren skal forstå at hun må komme opp med noe mer

enn det hun allerede har gjort. Hvordan forstår og opplever datteren morens mangel på reaksjon på hennes forbausede uttrykk? Oppfatter hun det slik at moren kanskje ikke ser hennes umiddelbare og spontane reaksjon? Deler moren kanskje ikke hennes forbauselse? Hva gjør moren mens hun venter de få sekundene? Later hun som hun ikke ser og forstår? Hvordan oppfatter datteren i så fall det? Hva lærer hun her om morens forhold til omverdenen og det som skjer der?

Her må vi tenke oss at datterens primære hensikt i denne hendelsen er å få moren til å danne seg en oppfatning av hva det er hun selv opplever og oppfatter. Hennes sekundære hensikt er å gi moren nok holdepunkter for å kunne forstå denne oppfatningen og opplevelsen. Hennes tertiære hensikt er å få denne oppfatningen og opplevelsen bekreftet og aktivt respondert på. Sånn ser jeg det! Hvordan ser du det? Ingen av disse intensjonene oppfylles. Når datteren må forholde seg til dette fraværet, og uttrykker seg gjennom å si «oj, oj, oj», må det være uttrykk hun har sett moren eller faren har gjort før, og ikke noe hun selv finner fram til. Datteren velger altså en annen måte å uttrykke seg på enn den hun selv spontant trodde var naturlig og tilstrekkelig i situasjonen. I tillegg til å stå overfor det ulykksalige faktum at flasken er ødelagt, må datteren forholde seg til det like ulykksalige faktum at moren hennes tydeligvis ikke oppfatter hennes kroppslige uttrykk som tilstrekkelig kommunikative. Det er liksom moren spør datteren: Hva mener du med det du sier med kroppen din? Et slikt spørsmål framstår sikkert som forunderlig for datteren, som jo ikke ville si noe med sine kroppslige uttrykk, fordi hun sikkert trodde at hun allerede hadde sagt det! Datteren må skifte fokus, og foreta seg noe for å sikre seg at moren oppfatter henne. Det framgår av historien at dette i og for seg er noe hun klarer, men et slikt skifte kan være for krevende for mange språksvake barn, og

overbelaste deres kognitive kapasiteter. Dilemmaet ligger i at mens datteren på den ene siden lærer seg å skjønne at det i en slik situasjon preget av forbauselse er nødvendig å si «oj, oj, oj» for å få mor med på notene, får hun på den andre siden et feilaktig bilde av hva det er moren oppfatter og ikke oppfatter her i verden.

På dette punktet blir forståelsen av kommunikasjon i menneskers liv og sosiale relasjoner sentralt. Mennesket og kommunikasjon kan ses på to måter: Vi er enten kommuniserende vesener eller vi er vesener som kommuniserer. Selv om denne distinksjonen kan virke nokså spissfindig, er den allikevel sentral. Den første varianten ser det slik at mennesket gjennom sin blotte tilstedeværelse i tilværelsen og sitt møte med tilværelsen er uttrykksfullt og kommuniserende. Det er ikke mulig for mennesker å ikke være kommuniserende, i den forstand at andre som ser oss og forholder seg til oss med nødvendighet vil se og oppfatte oss på en bestemt måte. Som filosofen Ludwig Wittgenstein sa: Det beste bildet på menneskets sjel, er menneskets kropp. Den andre varianten vil operere med et bilde av at vi er noe før kommunikasjon med andre mennesker, og at det å kommunisere i bunn og grunn er en ferdighet eller funksjon vi kan være mer eller mindre gode til. Da vil man snakke om kommunikasjonsferdigheter og kommunikasjonskompetanse, som noen barn på grunn av sin nevrologiske tilstand vil ha mer eller mindre vanskeligheter med.

Hvis jeg tok på alvor den gedigne forskjellen i kommunikasjonskompetanse mellom min datter og meg, og det faktum at hun bare kunne utvikle seg sosialt gjennom allerede å være i kommunikasjon med andre, virket det mye mer naturlig og logisk at jeg første måtte lære meg hennes måter å kommunisere på, før hun ga seg i kast med å forsøke å lære seg min. Det avanserte og kompliserte må tilpasse

seg det enkle, og ikke omvendt. Jeg måtte først og fremst bygge all kommunikasjonen vår på de uttrykksmåtene og uttrykksformene hun allerede hadde. Ingen barn kommuniserer det de har på hjertet i øyeblikket for å bli dyktigere til å kommunisere nest gang de trenger å kommunisere. Tvert om risikerer et slikt fokus å passivisere og gjøre kommunikasjonen lite produktiv med hensyn til ny meningsdannelse. For det andre ble det viktig å se at fraværet av tilstrekkelig god kommunikasjonskompetanse, for eksempel på et språklig nivå, ikke er det samme som ikke å kunne kommunisere og ytre seg overhodet. Fokuserer man med andre ord på manglene eller på det som allikevel fungerer til tross for store og omfattende nevrologiske skader? Selv om mye hos Kaja ikke fungerte, var hun allikevel et aktivt kommuniserende og et svært uttrykksfullt barn. Hun hadde sine lyder, sin mimikk, ansiktsuttrykk, gester, kroppsholdninger. Til og med fargen på huden i ansiktet hennes fortalte hvordan hun hadde det, med den glødende og rødlige huden når hun hadde det godt og den gustne og grå blekheten når hun strevde med epilepsien eller infeksjoner. For det tredje tanken om at tilrettelegging for å trene eller øve på kommunikasjonsferdigheter som Kaja ennå ikke behersket ikke var en farbar vei å gå. Hun hadde jo mer enn nok med å ytre seg og få fram det hun hadde på hjertet ved hjelp av de uttrykksmidlene hun hadde. Derfor framsto det som mer og mer urimelig og urettferdig at hun i tillegg hele tiden skulle streve med å lære seg måter å kommunisere på som hun ennå ikke maktet med. Og kunne hennes behov for å komme fram med det hun hadde på hjertet og ville dele med seg oss andre så å si settes på vent til hun var blitt flinkere til å ytre seg på mer gjenkjennelige og konvensjonelle måter, dvs. til opplæringen hadde gjort sitt?

På hvilke måter er barn som Kaja allerede kommuniserende og uttrykksfulle? Gjennom å involvere meg følelses-

messig og engasjert i Kajas hverdagsliv, i alt fra nødvendige stelle- og måltids-situasjoner til lek med hennes favorittleker, opplevde jeg at hun utmerket godt kunne vise meg at hun var mer interessert i noe enn i noe annet. Hun kunne være fornøyd, glad, forventningsfull, leken, irritert, sint, trøtt, avslappet, stresset, osv. Forholdt jeg meg aktivt til henne som kommuniserende og svarte henne på alle hennes spontane og levende uttrykk, kunne hun være med på å påvirke innholdet i samspillet vårt. Hun påvirket både hva vi skulle holde på med og hun var aktiv med i prosessen med å skape et gjensidig forstått meningsinnhold. Ikke minst var hennes uttrykk for positive eller negative følelser knyttet til hva hun syntes om min måte å være med i samspillet på. Hvis vi sammen satt og utforsket noe, kunne jeg uten videre merke hennes intensitet, vilje, følelsesmessige dybde og initiativ. Følelsesmessig var hun likeså på plass som alle andre barn.

Jeg kom til å forstå denne følelsesmessige uttrykksfullheten og kommunikasjonen som Kajas ☐ause kompetanse. Det er en kompetanse som hun og andre kommunikasjonssvake barn framviser i deres ikke-språklige holdning til hva de selv vil og kan gjøre. Forholdt jeg meg aktivt lyttende og svarende til Kajas tause, følelsesmessige kompetanse, opplevde jeg henne som aktivt med og velfungerende i samspillet vårt. Lyttet jeg ikke til denne kompetansen, fungerte hun langt svakere. Hvorvidt hun framsto som kommunikasjonssvakt og utydelig eller ikke hang med andre ord sammen med min mentale innstilling til henne.

Jeg erfarte etter hvert at når Kaja og jeg i fellesskap hadde etablert noen enkle samspillaktiviteter, som vi gjentok om og om igjen med ørsmå variasjoner og nye innslag, ble hun umiddelbart ☐avlesbar for meg. Hun kunne fra øyeblikk til øyeblikk på en tydelig nok måte legge for dagen sine holdninger, oppfatninger

og synspunkter på det som skjedde. Noen ganger lekte vi på den ene måten, andre ganger på en litt annen måte. Vi kjente og luktet på en appelsin sammen, klimpret litt på gitarstrenger, plasket med hendene våre i vann, lekte med den samme leken, delte opplevelsen av å spise grøt og drikke saft. Verken hun eller jeg bestemte hvordan situasjonen kom til å utfolde seg, men regularitet var viktig. I disse samspillene opplevde Kaja kommunikasjon, dvs. det å uttrykke noe fra sitt ståsted til andre mennesker, som enkelt og ubesværlig. Dermed fikk hun også et positivt forhold til å være sammen med andre mennesker og til kommunikasjon. Regulariteten i samspillene skapte forventninger og dermed visste hun at hun ville nå fram med det hun hadde på hjertet når og hvis hun trengte det. I slike stunder kunne hun fortelle meg noe om seg selv som jeg kunne svare henne på: Nå vil jeg ha leken, nå vil jeg holde saftflaska selv, nok av denne gitaren, nå maser du for mye med kosingen din, jeg vil heller kjenne på eplet enn appelsinen! Jeg vil mer av dette og mindre av dette!

Ønsket om å ville styrke og forbedre det kommunikasjonssvake barnets kommunikasjonskompetanse kan i lys av ovenstående betraktninger ikke komme i veien for og forpurre barnets mulighet for å kunne kommunisere så ubesværlig som mulig ut fra den kompetansen barnet til enhver tid har til rådighet. Bare nære, gode og omsorgsfulle relasjoner kan sikre barnets muligheter for å komme fram med det som det har på hjertet, selv der hvor mulighetene for å gjøre det ennå er begrensede (Holmen 2009).

På innsiden av et gjensidig regulert samspill, med en allerede god og ubesværlig kommunikasjon som basis, må pedagogen hele tiden bidra til å strekke barnets kommunikasjonsferdigheter videre til det eventuelt når et språklig nivå, for eksempel i form av tegn, piktogrammer, bilder, ☐rolltalk eller datamaskin. Da er det imidlertid to vilkår som må

oppfylles: for det første må pedagogen alltid introdusere barnet for neste nivå i språklig kompleksitet som et supplement til den kommunikasjon som allerede er tilstede og som i seg er god nok. Neste nivå i språklig utvikling må være noe barnet blir oppmerksom på og kan strekke seg etter. Barnet må hele tiden være trygg på at det språklige nivået det ennå ikke behersker oppveies av og ivaretas i den relasjonen som det har til pedagogen. For det andre må ingenting i situasjonen gjøres avhengig av at barnet verken forstår eller selv bruker dette neste nivået i språklig kompleksitet. Bare på den måten kan barnets kommunikasjon, og eventuelle språkbruk, bli sosial og være med på å styrke barnets muligheter for meningsdannelse.

Referanser:

Holmen, L. (2009): Pedagogikk og kjærlighet. Undervisning av barn med multifunksjonshemninger. Skådalen Publication Series No. 29. Skådalen kompetansesenter, Oslo.

Lorentzen, P. (2009): Kommunikasjon med uvanlige barn. Universitetsforlaget, Oslo

Skoglund, B. (2008): Foreldrenes erfaringer med Hanen-prosjektet. Refleksjoner 5 år etter. Master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, Oslo

Manolson, A. (1992): It Takes Two to Talk. A parent's guide to helping children communicate. Hanen Centre Publications, Toronto, Canada.

The English 2 Dyslexia Test

Copyright: Kaasa, Sanne, Helland

- En individuell, databasert test med formål å finne sterke og svake delferdigheter hos dyslektikere i engelskfaget
- Fanger opp elever som klarer seg godt på førstespråket norsk, men som har vansker med engelsk rettskriving
- Lett å administrere
- Brukes av logopeder, spesialpedagoger, ansatte i PP-tjenesten
- Fortrinnsvis til bruk i grunnskolen, men kan også brukes i videregående skole



Komplett test med
evalueringsdel.
Fyldig brukerveiledning.
Pris: kr. 2500,-.



<http://www.vesttest.no>

Dette lurar vi på:

Hvordan kan drikke og svelging av spytt hjelpe på å smøre strupen og stemmeleppene når epiglottis legger seg over luft-røret ved svelging (stemmeleppene er jo under epiglottis)?

Stemmeteamet ved Bredtvet kompetansesenter har drøftet spørsmålet og tenker at det i hovedsak skjer to ting når vi svelger vann/spytt: For det første vil munnen og svelget vårt bli fuktet opp når vi svelger vann eller spytt og det vil kjennes ut som om vi smører «strupen». Dette kjenner man spesielt om man snakker lenge (foreleser) og blir tørr i munnen. Da hjelper det alltid.

Det andre som skjer er at når vi svelger så får strupehodet først en oppadgående og så en nedadgående bevegelse. Dette gir en liten tøyning i strupeområdet og stemmeleppene lukkes. Slim som ligger på stemmebåndene vil kunne flyttes i

denne «svelgeprosessen» og det vil kunne kjennes ut som om slimet blir borte. For at slim som har satt seg på stemmebåndene skal bli borte må man hoste det opp. Da vil epiglottis åpne seg og slimet vil kunne spyttes ut eller svelges.

Ved fonasjon i rør er smøringen bedre

i.o.m. at varm damp sirkulerer i lufrøret. Vann-dampen gjør nok sitt til at vi kjenner at det smører. Men, det har også med det transendale trykket inne i strupehodet. Trykket øker nemlig på når vi lager lyd i vann og dette fører til enda bedre stemmebåndsvibrasjon!

Språkvansker hos barn – verbalt korttidsminne og vokabular – en teoretisk redegjørelse

Er det slik at barn med språkvansker har svakt korttidsminne og at de derfor har vansker med å lære nye ord? Eller er det slik at språkvanskene fører til begrensninger i korttidsminnet? Eller er det en ukjent faktor som ligger bak vanskene med å lære språk og begrensninger i korttidsminne? Artikkelen diskuterer teorier om verbalt korttidsminne, teorier om vokabularutvikling, og teorier om sammenhengen mellom vokabularutvikling og verbalt korttidsminne.

I artikkelen¹ blir det innledningsvis presentert og diskutert en avgrensning av spesifikke språkvansker hos barn, videre blir sammenhengen mellom minne og språkvansker diskutert, før Baddeleys modell av arbeidsminne blir presentert og diskutert. Avslutningsvis blir teorier om minne, teorier om vokabularutvikling, og teorier om sammenhengen mellom vokabularutvikling og minne presentert og diskutert.

Språkvansker hos barn

Interessen for språkutvikling hos barn går tilbake til antikken; allerede Herodot, som levde for nesten 2500 år siden, var opptatt av utvikling av språk hos barn (Tetzchner, et al., 1993). Imidlertid er interessen for og studiet av språkvansker hos barn langt yngre (Kamhi, 1998). Ifølge Kamhi var det først på 1960-tallet at den faglige interessen for språkvansker hos barn startet, med *The Stanford Conference on Childhood Aphasia*. Og termen var i begynnelsen barne-afasi. Ulike betegnelser har blitt brukt for å klassifisere barn med språkvansker, i de senere år brukes ofte termen *Specific Language Impairment* (SLI) eller på norsk *Spesifikke språkvansker* (SSV).

Eisenson var blant de første som foreslo at barn med språkvansker hadde en vanske i identifisering av og diskriminering mellom språklyder (Eisenson, 1972). Senere kom Tallal og beskrev mer utfyllende vanskene barn med SSV hadde med auditiv prosessering. Barn ble presentert for nonverbale stimuli; toner med ulik frekvens, og med ulik avstand mellom tonene. Tallal fant at hvis avstanden i tid mellom tonene var liten, diskriminerte ikke barna med SSV mellom tonene (Tallal, 1976). Dette støttet ifølge Bishop (1997) Eisensons syn at *det afatiske barnets* viktigste perseptuelle vanske var auditiv persepsjon i den hastighet som vanlig tale hadde. En viktig konsekvens av Eisensons arbeid var et skift i fokus fra uttaletrening til lyttetrening.

Et viktig spørsmål som reiser seg etter dette, er om svikt i auditiv persepsjon er den primære vansken, eller om det kan være andre primære vansker som ligger bak (Bishop, 1997).

Baddeley var en av dem som fokuserte på det verbale korttidsminnets betydning. Av særlig interesse er bruken av en nonordtest. Gathercole og Baddeley (1989) fant at barn med språkvansker skåret betydelig lavere på en nonordrepetisjonstest enn jevnaldrende barn, og barn som var yngre, men på samme språklige nivå. De fant også (1990) at det ikke er nonordene i seg selv som er utslagsgivende, men antallet stavelser på nonordene. Dette peker i retning av at verbalt korttidsminne spiller en viktig rolle i barns språktilegnelse.

Kognitive perspektiver på læring har stått sentralt siden 1970-tallet (Bele, 2008). Innen kognitiv psykologi finnes det flere ulike tilnærminger til de underliggende mekanismene for språkvansker (Lian & Ottem, 2008). Disse blir presentert og diskutert, men først kommer en avgrensning og diskusjon av termen spesifikke språkvansker □ SSV.



Ingeborg Watne

logoped, master i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, vår 2009.

Utgangspunktet for artikkelen er masteroppgaven *Språk 5-6 Et bidrag til utvikling av språket* Språk 5-6 og en analyse og diskusjon av sammenhengen til andre prøver og tester ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo våren 2009 (Watne, 2009).

Jobber nå som logoped ved Oslo voksenopplæring, Skullerud.

E-post ingwatne@start.no
E-post 2 ingeborg.watne@skullerud.oslovo.no

¹ Takke til Ernst Ottem som leste gjennom artikkelen på forhånd. Alle feil og mangler ved artikkelen er allikevel helt og fullt mitt ansvar.

SSV □ en avgrensning og diskusjon

Spesifikke språkvansker (SSV) refererer til en vesentlig svekkelse i språklige evner eller muligheter uten noen klar årsak (Leonard, 1998). I litteraturen er SSV vanligvis definert ut fra inklusjons- og eksklusjonskriterier (Bishop, 1997; Leonard, 1998). Inklusjonskriteriene er ofte skåring på språktester på -1,25 SD under gjennomsnittet, nonverbal IQ 85 eller høyere, med et fravær av varig nedsatt hørsel, ingen gjentatte otitis media (kronisk mellomørebetennelse), ingen nevrologiske dysfunksjoner, oral motorikk og struktur i orden, ingen store problemer med sosialt samspill (Leonard, 1998). I diagnose-systemene ICD-10 og DSM-IV er et krav for å få diagnosen SSV at det skal være en markert diskrepans mellom nonverbal og verbal IQ, for ikke å inkludere de barna som har språkvansker som en del av en global forsinket utvikling. Som et resultat av det strenge diskrepanskriteriet kan vi se at barn kan ha alle de lingvistiske karakteristika på SSV, men mangler diskrepansen mellom verbal og nonverbal IQ (Bishop, 1997).

Hvis inklusjons- og eksklusjonskriteriene følges, antas prevalensen til SSV å være rundt 5 - 7 % (Leonard, 1998). Diskusjonen av årsaken(e) til SSV vil ikke bli omtalt her, det vil bare kort bli nevnt at det antas at gener og derved arv spiller en stor rolle. Bishop, et al. (1996) utførte tvillingstudier som viste at sannsynligheten for at begge eneggete tvillinger har SSV hvis den ene har det er 80 til 86 %, mens sannsynligheten for at begge toeggete tvillinger har SSV hvis den ene har det er 38 til 48 %. Men genene viser ikke hele bildet. Heller enn å lete etter én enkelt underliggende årsak må vi ifølge Bishop (2008) se SSV som resultat av en kompleksitet av to (eller flere) underliggende problemer.

Det er en rekke problemer med inklusjons- og eksklusjonskriteriene (Bishop, 1997; Botting, 2005; Conti-Ramsden, Botting, & Faragher, 2001; Leonard, 1998). Det er ingen enkel sammenheng mellom nonverbal IQ og språkvansker (Ottem & Lian, 2008). Det kan se ut som om nonverbal IQ forandrer seg mer markert over tid for barn med SSV enn for barn uten denne diagnosen, på den måten at nonverbal IQ synker med alderen. Det kan tolkes som at disse endringene kan ha noe med utviklingen av språklige evner å gjøre (Botting, 2005).

Nonverbal IQ, slik det måles i tester, for eksempel Wechsler-testene (Wechsler, 2002), er også sammensatt. Den framkommer som en sumskåre, det vil si summen av resultater på den rekke delprøver (Ottem & Lian, 2008). Det er derfor ikke noe enhetlig mål. Det kan også være slik at andre forhold enn det testene er ment å måle kan virke inn på resultatene. Prosesseringsevne og -hurtighet kan være avgjørende for resultatene på testene, og det er nettopp svakheter og begrensninger i prosesseringsevner mange forskere mener kan være en forklaringsfaktor for SSV. Både generelle begrensninger

i prosessering (Montgomery, 2003; Weismer, et al., 1999), og mer spesifikke begrensninger i fonologisk korttidsminne (Gathercole & Baddeley, 1990) er foreslått som forklaringsfaktorer. Dette vil bli mer inngående diskutert senere i artikkelen.

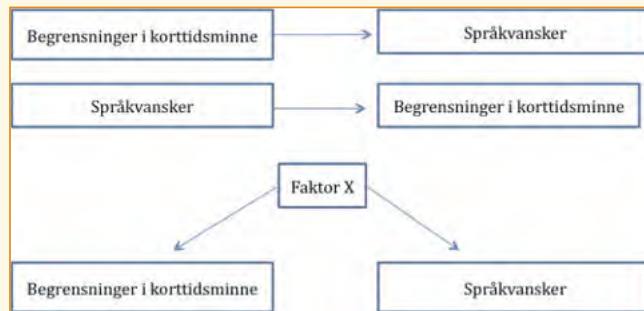
Misnøye med de tradisjonelle inklusjons- og eksklusjonskriteriene har medført at noen forskere har foreslått andre psykolingvistiske markører for SSV (Conti-Ramsden, et al., 2001). Disse markørene må skille godt mellom barn med SSV og barn uten. Markørene må være sensitive, spesifikke og ha *overall accuracy*. At markørene er sensitive, betyr at barn med en vanske blir fanget opp av testen. At markørene er spesifikke, betyr et barn uten en vanske blir riktig klassifisert av testen. *Overall accuracy* er et sammensatt mål av sensitivitet og spesifisitet (Conti-Ramsden, et al., 2001). Conti-Ramsden og medforfattere undersøkte barn med og uten SSV med fire ulike språktester; preteritum av verb, tredje person entall □s i verb i presens (på engelsk), setningsminne og nonordtest. I tillegg ble barna testet med Block Design og Billedutfylling fra WISC-III, for å måle nonverbal IQ. Conti-Ramsden og hennes medforfattere fant at nonordrepetisjon og setningsminne var de beste psykolingvistiske markørene for SSV. Bishop et al. (1996) argumenterer også, med støtte i sine tvillingstudier, for at nonordrepetisjon er en viktig markør for å identifisere barn med språkvansker, og at denne testen kan bidra til å avdekke den antatt underliggende språkvansken.

Det har vært diskutert om nonverbal IQ korrelerer med skåring på nonordtest (Conti-Ramsden, et al., 2001). Weismer et al. (1999) fant en slik sammenheng, mens Conti-Ramsden et al. (2001) ikke fant en slik korrelasjon. De undersøkte i hvilken grad nonordrepetisjon, bøyning av verb og setningsrepetisjon fungerte som kliniske markører for SSV. De fant ingen korrelasjon med noen av de nevnte variablene med nonverbal IQ. For å identifisere de primære språkvanskene argumenterer Bishop et al. (1996) for at markører for SSV bør være relativt uavhengige av nonverbal IQ.

Forholdet mellom begrensninger i verbalt korttidsminne og språkvansker

Mange som arbeider med barn med spesifikke språkvansker, ser de vanskene barna har med å holde språklig informasjon fast i minnet (Vance, 2008). Mye forskning har dokumentert dette, se for eksempel Archibald og Gathercole (2006) og Montgomery (2003). En debatt som har vært reist, er i hvilken grad årsakene til vansker med å lære språk ligger i begrensninger i korttidsminnet, eller om det er slik at språkvanskene fører til begrensninger i korttidsminnet, eller om det er en ukjent underliggende årsaksfaktor bak vanskene med å lære språk og begrensninger i korttidsminnet (Vance, 2008).

Følgende modell kan beskrive de mulige sammenhengene:



Figur 1 Mulige sammenhenger mellom språkvansker og begrensninger i korttidsminne (Vance, 2008). Oversatt til norsk

Før vi går til Baddeleys modell for arbeidsminne, er det hensiktsmessig å gjøre en distinksjon mellom korttidsminne (KTM) og arbeidsminne. KTM refererer vanligvis til midlertidig lagring og gjenkalling av ikke-bearbeidet materiale (Vance, 2008). Tallminne, som brukes i Wechsler-testene (Wechsler, 2002), kan ses som et mål på KTM. Arbeidsminne refererer til lagring og gjenkalling av et prosessert materiale (Vance, 2008). Wechsler-testens baklengs tallminne kan ifølge Vance (2008) ses som et mål på arbeidsminne. Det må skje en prosessering, rekkefølgen er reversert, før testpersonen sier tallene.

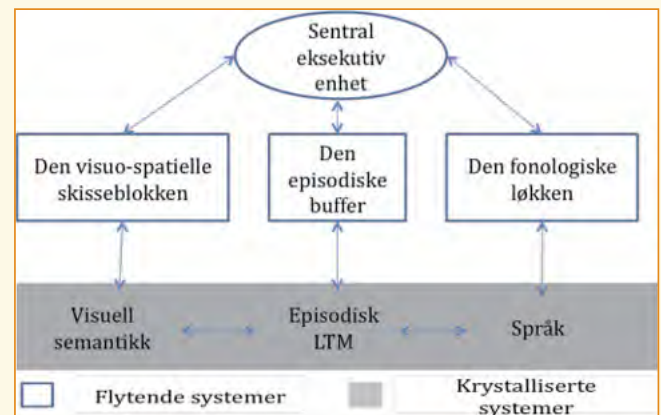
Baddeleys modell for arbeidsminne

Et viktig bidrag til forståelsen av språkvansker hos barn kommer fra Baddeley og Hitchs (1974) modell for arbeidshukommelse. Denne modellen er ikke spesielt utviklet for forståelsen av språkvansker hos barn, men er en modell som forklarer en rekke forhold innen kognitiv psykologi. Modellen plasserer derfor forståelse av språkvansker hos barn innen $\square$ main-stream $\square$ psykologi.

Baddeleys modell for arbeidshukommelse står som en teoretisk ramme for mye av forskningen om språkvansker. Modellen bygget på det tidligere etablerte skillet mellom langtidshukommelse (LTM) og korttidshukommelse (KTM). I motsetning til tidligere modeller, som så KTM som enhetlig, foreslo Baddeley og Hitch (1974) at dette enhetlige synet på KTM ble erstattet med et nytt begrep $\square$ arbeidsminne $\square$ som var ansvarlig for midlertidig oppbevaring og bearbeiding av informasjon (Baddeley, 2001), og som støttet komplekse kognitive aktiviteter (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998), som for eksempel problemløsning, språkforståelse og langtidslæring (Baddeley & Hitch, 1974). I det videre vil det være fokus på arbeidsminnet.

Arbeidsminnet er involvert i midlertidig lagring (noen få sekunder) og manipulasjon av informasjon, som er nødvendig for å utføre en rekke komplekse kognitive aktiviteter (Baddeley, 2003a). Baddeley et al. (1998) videreutviklet model-

len til Baddeley og Hitch, og foreslo en multikomponentmodell av arbeidsminnet, se Figur 2.



Figur 2 Baddeleys flerkomponentmodell for arbeidsminne. Fra Baddeley (2000). Oversatt til norsk.

Arbeidsminnet kan deles inn i tre subsystemer eller moduler som arbeider sammen som en helhet; de to slavesystemene den fonologiske løkken, som lagrer og behandler verbal og akustisk informasjon og den visuospatielle skisseblokken, som tilsvarende behandler visuell informasjon. Den tredje modulen, som begge slavesystemene er avhengige av er den sentrale eksekutive enheten (Baddeley, 2000; 2003a) Den eksekutive enheten styrer de andre modulene i systemet, den er en enhet med begrenset kapasitet og er ansvarlig for oppmerksomhetskontroll i arbeidsminnet (Baddeley, 2003a). De nevnte moduler kalles ofte de flytende systemer, fordi informasjonen i disse subsystemene forvinner raskt. Det ble etter hvert klart at den fonologiske løkken også hadde en rolle i langtidslæring (Baddeley, 2000), for eksempel ved læring av vokabular. For at læring skal finne sted, må materiale kunne holdes midlertidig i minnet slik at langtidsrepresentasjoner skal kunne etableres i langtidslæring. Modellen ble derfor utvidet med et krystallisert system $\square$ langtidslæring (LTM). Termen krystallisert ble brukt fordi dette systemet er et mer permanent system for lagring av informasjon. Den fjerde modulen, den episodiske buffer, som ble lagt til modellen senere, er et bevisst og begrenset system som har til oppgave å integrere informasjon fra de øvrige modulene i arbeidsminnet med ervervet kunnskap som er lagret i LTM, til en enhetlig episodisk representasjon (Baddeley, 2000, 2003a). Ved denne utvidelsen ga modellen en bedre basis for å behandle de mer komplekse aspektene ved utøvende kontroll i arbeidsminnet (Baddeley, 2000).

Innen modellen av arbeidsminne har den fonologiske løkken kanskje hatt det største fokus, fordi denne antas å ha den største betydningen i forhold til språklige ferdigheter, og da særlig tilegnelse av vokabular (Baddeley, et al., 1998; Gathercole & Baddeley 1989; Gathercole & Baddeley, 1990; Jarrold, et al., 2004). Det antas at sekvenser av ord eller

språklyder midlertidig lagres i den fonologiske løkken som en serie fonologiske trekk, med vokallyder som de dominerende (Baddeley 2007). Den fonologiske løkkens rolle er å støtte den fonologiske strukturen i språket; den støtter midlertidig lagring av ukjente fonologiske former inntil mer permanente minnerepresentasjoner blir konstruert og bidrar på denne måte til læring av nye ord (Baddeley, et al., 1998). Den fonologiske løkken antas å bestå av to subsystemer. Det ene er et midlertidig lagringssystem som holder minnespor noen få sekunder. Etter det forsvinner minnesporene hvis de ikke blir oppfrisket av det andre subsystemet, som er et system for subvokal øving (subvokal rehearsal). Subvokal øving er nødvendig for at minnespor ikke skal forsvinne (Baddeley, 2003a). På bakgrunn av den fonologiske løkkens sentrale rolle i læring av vokabular er det av spesiell interesse å studere et barns vokabular og se dette i sammenheng med minnefunksjoner. Nonordrepetisjon blir av mange ansett som mer sensitiv i forhold til den fonologiske løkkens funksjon enn en test som måler tallminne, som for eksempel Wechsler-testene gjør (Baddeley, et al., 1998; Dollaghan & Campbell, 1998; Jarrold, et al., 2004). Nonordrepetisjon er derfor av spesiell interesse.

Ordlengdeeffekt og fonologisk likhetseffekt er to faktorer som antas å påvirke kapasiteten til den fonologiske løkken (Baddeley, 2003b). Med ordlengdeeffekt menes at lengre ord er vanskeligere å huske enn korte ord (Baddeley, 2003a). Med fonologisk likhetseffekt (PSE) menes at det er vanskeligere å huske en rekke med ord som er fonologiske like, for eksempel mann □ mat □ mal □ land, enn hvis lydene er forskjellige. Fonologisk like ord har mange fellestrekk. PSE måles som forskjellen i evne til å repetere distinkte ord og ord som er fonologisk like. Den samme effekten oppstår ikke hvis likheten er av semantisk karakter, for eksempel stor □ svær □ høy □ enorm osv (Baddeley, 2003a). Eksistensen av en PSE kan ses som støtte for det synet at informasjon er lagret som en fonologisk kode i det verbale korttidsminnet (Jarrold, et al., 2004). Et funn av PSE kan tas til inntekt for at det fonologiske minnet fungerer. Den vanlige tolkningen av PSE er at denne effekten oppstår som et resultat av interferens mellom liknende fonologiske minnespor i det fonologiske minnet (Baddeley 1986, 2007).

Hos barn med SSV finner en ofte manglende eller svakere utslag av fonologisk likhetseffekt (Baddeley, 2003a). Gathercole og Baddeley (1990) undersøkte seks barn med SSV i alderen sju til ni år, og fant hos disse barna ingen utslag av PSE når ordrekken ble på fem eller seks ord. En mulig, men spekulativ etter deres egne ord, forklaring på dette er at barn med SSV bruker ikke-fonologiske strategier for lagring og gjenkalling når antallet ord i en ordrekke overskrider deres lagringskapasitet, som for disse barna var på fem-seks ord (Gathercole & Baddeley, 1990).

En stadig aktuell diskusjon er også om det i forholdet mellom fonologisk korttidsminne og vokabular også eventuelt er en sentral bakenforliggende variabel som påvirker begge disse. Det kan for eksempel tenkes at underliggende fonologiske ferdigheter er avgjørende både for kapasiteten i fonologisk korttidsminne og språklig fungering, se for eksempel Alloway, et al. (2004) og Hulme og Roodenrys (1995). Mer om dette senere.

Nonordrepetisjon

Evnen og kapasiteten til å repetere en ny fonologisk form, som for eksempel de engelske nonordene woogalamic og blonterstaping (Gathercole, et al., 1994), er en av de mest grunnleggende språklige ferdighetene (Gathercole, 2006b). Alle ord vi engang har lært har vært nye for oss, og ble lært som et nonord. Nonordrepetisjon ses av mange som et □rent□ mål på fonologisk minne (Dollaghan & Campbell, 1998; Gathercole, 1995), og har fått mye oppmerksomhet fordi den antas å bidra til en forståelse av den underliggende vanske hos barn med SSV (Bishop, et al., 1996; Conti-Ramsden, et al., 2001; Dollaghan & Campbell, 1998; Gathercole & Baddeley, 1990).

Evnen til å repetere nonord ses av flere som den mest effektive prediktor for evnen til å lære språk (Gathercole, 1995, 2006b). Det må allikevel understrekes at det er uenighet om hvilke kognitive ferdigheter som tappes i en nonordrepetisjonstest (Gathercole, 1995). Baddeley et al. (1998) mener at prestasjoner på nonordtester kan ses som et uttrykk for en mer fundamental evne; evnen til å danne langvarige representasjoner av korte og nye ytringer fra andre mennesker.

Dollaghan og Campbell utviklet en nonordtest for å minimalisere de skjevhetene de antok at tradisjonelle språktester hadde. I tradisjonelle, standardiserte språktester er kriteriet for å klassifisere et barn til å ha SSV ofte skåre under en bestemt verdi. Dette gir en skjevhet, mener Dollaghan og Campbell (1998), fordi disse språktestene er så sterkt avhengige av barnets erfaring generelt og barnets vokabularkunnskap spesielt. En prosessavhengig test, som en nonordtest, har etter Dollaghan og Campbells (1998) syn stor verdi som screening for å fange opp barn med språkvansker fordi den tapper noe rent språklig, som ikke er avhengig av barnets eksisterende vokabular- og begrepskunnskap.

Dollaghan og Campbells (1998) nonord-repetisjonstest består av lydkombinasjoner som er i henhold til språkets fonotaktiske restriksjoner, men som samtidig ikke danner leksikalske enheter eller assosiasjoner til leksikalske enheter. Ideelt sett bør nonordene ha fonemer som tegnes tidlig i språkutviklingen, slik at vansker i repetisjonen ikke kan forklares med artikulasjonsvansker. Fonemene bør også være tydelige, og ha standardisert presentasjon (Dollaghan & Campbell, 1998).

Dollaghan og Campbell (1998) fant at nonordrepetisjonstest kan brukes til presist å skille barn som tidligere var identifisert til å ha SSV fra barn som ikke hadde SSV. De fant også at ulikheten i nonordrepetisjon ikke skyldtes forskjeller i språklig kunnskap. Weismer, et al. (2000) replikerte Dollaghan og Campbells (1998) studie på et mye større utvalg (N= 581), og fant at nonordrepetisjon sammen med andre språktester kunne brukes til å identifisere barn med SSV. De understreker likevel at SSV er et sammensatt fenomen, for noen barn med SSV er det begrensninger i verbalt korttidsminne som er den viktigste begrensningen, for andre barn er det vansker på andre områder som er de viktigste. Sett i lys av heterogeniteten blant barn med SSV er det ikke sannsynlig at det ligger en enkelt årsak bak. Weismer et al. (2000) fokuserer også på nødvendigheten av å se på interaksjonen mellom begrensninger i minnespenn og redusert språklig kunnskap i langtidsminnet. De konkluderer med at barn med SSV har begrensninger i arbeidsminne, men at dette ikke nødvendigvis impliserer at begrensninger i arbeidsminne er den eneste faktoren som bidrar til SSV.

Bishop et al. (1996) fant i sin tidligere nevnte tvillingstudie at en svekket evne til nonordrepetisjon i stor grad korrelerte med SSV. Derimot fant de at den forventete korrelasjonen mellom nonordrepetisjon og auditiv temporal prosessering (ATP) ikke var tilstede. Det så derfor ut til at evnen til nonordrepetisjon og ATP hadde litt ulik opprinnelse (Bishop, 2008; Bishop, et al., 1999), og at nonordrepetisjon er en test som er sensitiv overfor barn med SSV. Barn med et stort vokabular og god morfologisk kunnskap kan dra analogier til kjente ord i en nonordtest (Bishop, et al., 1996). Ifølge disse forfatterne vil denne evnen positivt påvirke evnen til å repetere nonord. Etter deres syn er derfor ikke nonordrepetisjon et så "rent" mål på fonologisk arbeidsminne. Det kan like gjerne være at dårlig nonordrepetisjon er en konsekvens av heller enn årsak til de andre språklige vanskelighetene barn med lav nonordrepetisjon har (Bishop, et al., 1996). På den annen side fant Bishop og medforfattere at nonordtesten kunne skille ut barn som hadde en "rest" språkvanske som ikke lenger manifesterte seg på andre språktester.

Vokabular

Det har i forskning har vært mye fokus på de vanskene barn med språkvansker har med tilegnelse av vokabular (Bishop, 1997; Nash & Donaldson, 2005; Oetting, Rice, & Swank, 1995; Rice, Cleave, & Oetting, 2000), og på assosiasjonen mellom verbalt korttidsminne og vekst i vokabular, se for eksempel Gathercole (2006a), Gibbs (2004) og Snowling, Chiat og Hulme (1991). Barn med språkvansker lærer sine første ord senere enn barn med en normal språkutvikling, og etter at de har lært sine første ord har de færre ord i sitt vokabular enn barn med en normal språkutvikling (Bishop, 1997). Barn med

et mindre vokabular får ulike vansker i sin kommunikasjon. De får problemer med å uttrykke sitt budskap, og får også vansker med å forstå andre mennesker hvis de bruker ord barna ikke forstår (Leonard & Deevy, 2004). Ifølge Goffman og Leonard (2000) ses vanskene i større grad på ekspressivt enn på impressivt vokabular. Det vil derfor være av spesiell interesse å studere barns ekspressive vokabular.

Fra barnet lærer sine første ord rundt ettårsalder er det en voldsom vekst i vokabularet fram til skolestart. Den største spurten i vokabulartilegnelse antas å starte fra toårsalder og varer til opp i småskolealder (Metsala, 1999). Metsala antar at økt størrelse på vokabularet er en kritisk faktor i utviklingen fra at barnet oppfatter ordet helhetlig (holistisk) til en segmentert oppfatning.

En tilnærming for å forstå vanskene barn med språkvansker har med å lære nye ord, er det som kalles *fast mapping* (Carey & Bartlett, 1978), som er evnen til å forme en assosiasjon mellom et ord og tingen ordet refererer til etter bare en eller to eksponeringer av ordet (Gray, 2004). *Fast mapping* er en prosess som gjør det mulig hurtig å skape leksikalske representasjoner av ukjente ord etter én eksponering av ordet (Dollaghan, 1985). *Fast mapping* kan ses som det første steget i en ordlæringsprosess. Barnet møter et ord for første gang, lager en fonologisk representasjon av ordet, former hypoteser om ordets mening, og skaper en forbindelse mellom den fonologiske og semantiske representasjonen. Dollaghan (1987) fant at barn med spesifikke språkvansker hadde spesielle vansker med produksjon av det nye ordet, men forståelsen var like god som for barn med en normalspråkutvikling. Gray (2004) foreslår at vanskene barn med SSV har med å lære nye ord både har sammenheng med eksisterende leksikalsk kunnskap og evner til fast mapping. Det ser ifølge Gray (2004) ut som vanskene både kan ha med semantikk og fonologi å gjøre.

Før vi går inn på sammenhengen mellom vekst i vokabular og nonordrepetisjon, vil vi se på hva som skjer når vi lærer et nytt ord. Når vi lærer et nytt ord formes en permanent langtidsrepresentasjon, som binder sammen ordets lydstruktur (fonologisk representasjon) med mening (semantisk representasjon) i et mentalt leksikon (Bishop, 1997). Vokabular består av impressivt og ekspressivt vokabular, der impressivt nesten alltid er størst. En kritisk forskjell mellom språkforståelse og språkproduksjon er at språkforståelse kan finne sted på grunnlag av ufullstendige fonologiske representasjoner. For å kunne produsere et ord (uttale ordet) må barnet ha fullstendige fonologiske representasjoner (Bishop, 1997).

Barns vokabularkunnskap kan best forstås som et mentalt leksikon, og ettersom vokabularet til et barn øker, må hvert ord ha flere fonologiske detaljer knyttet til de leksikalske

representasjonene, for å skille ordene fra hverandre. På denne måten utvikles en fonologisk bevissthet ut fra vekst i vokabular (Metsala, Stavrinos, & Walley, 2009; Metsala & Walley, 1998). I tillegg har ordene i et barns leksikon også semantiske forbindelser til andre ord, det utvikles semantiske nettverk. For eksempel kan ordet *bil* være forbundet til *traktor* og *hjul* i yngre alder, og *kjøretøy*, *Ford* og *ratt* når barna blir eldre. De semantiske nettverkene utvikles med alderen (Leonard & Deevy, 2004). Med veksten i vokabular blir barnets fonem-representasjoner gradvis mer uavhengig av de leksikalske representasjonene (Munson, Kurtz, & Windsor, 2005). Barn med mer robust abstraherte fonologiske enheter klarer lettere å kombinere dem til nye sekvenser eller sammensetninger enn barn med mindre robuste fonologiske abstraksjoner. Sammenhengen mellom fonologi og leksikon vedvarer ifølge Munson et al. (2005) til voksenalder.

Avsnittet kan oppsummeres med at vokabularutvikling er viktig for barns kommunikasjon. Det vil derfor være viktig å undersøke et barns begreps-/vokabularutvikling for å fange opp barn med språkvansker.

Sammenhengen mellom nonordrepetisjon/verbalt korttidsminne og vokabular

Langtidsminnets bidrag

Longitudinelle studier av barn med en normal språkutvikling har vist at evnen til nonordrepetisjon kan predikere vokabularutvikling (Adams & Gathercole, 1995; Baddeley, et al., 1998; Gathercole, 2006b), særlig opp til seksårsalder (Gathercole 2006b). Det antas at barn som har vansker med å holde en representasjon av en pakke av språklyder i sitt korttidsminne, vil ha vansker med å lære seg langtidsrepresentasjoner av nye ord (Baddeley, 2003a), og også identifisere syntaktiske strukturer (Bishop, et al., 1996).

Baddeley et al. (1998) fant at resultater på nonordrepetisjon i fireårsalder korrelerte signifikant med vokabulartest ett år senere, mens resultater på vokabulartest i fireårsalder ikke korrelerte signifikant med nonordtest ett år etter. De tok dette som en støtte for synet at verbalt korttidsminne støtter vokabularutvikling.

Gathercole (1995) diskuterer i hvilken grad en nonordtest virkelig tester fonologisk minne eller om den tester barnets leksikalske kunnskap. Formålet med studien var en systematisk eksaminasjon av bidragene fra fonologisk minne og leksikalsk kunnskap til nonordrepetisjon. Hun testet fire- og femåringer for minnespenn, vokabularkunnskap og repetisjon av ulike nonord. Nonordtesten besto av nonord med ulik grad av ordlikhet. Ordlikhet ble definert ut fra i hvilken grad lydstrukturen i et nonord liknet et vanlig ord. Hun fant at i begge al-

dersgrupper var repetisjon av nonordene bedre hvis de hadde høy grad av ordlikhet. Hun fant også at minnespenn, målt ved tallminne, i sterkere grad korrelerte med repetisjon av nonord med lav grad av ordlikhet enn med repetisjon av nonord med høy grad av ordlikhet. På denne bakgrunn argumenterer hun for at repetisjon av nonord med lav grad av ordlikhet i stor grad er avhengig av fonologisk minne, mens repetisjon av nonord med høy grad av ordlikhet også avhenger av leksikalsk kunnskap, lagret i langtidsminnet, og derfor ikke er så sårbare overfor begrensninger i fonologisk minne. Ved repetisjon av ord med lav grad av ordlikhet er det i mindre grad mulig å støtte seg til leksikalsk langtidsminne.

Hun fant at repetisjon av nonord med høy grad av ordlikhet korrelerte med vokabular skåre på 4-årsalder, men ikke ved 5-årsalder.

Funnene hennes er i samsvar med antakelsen om at fonologisk minne spiller en kritisk rolle i forhold til tilegnelsen av fonologisk ukjente items, og derved vokabulartilegnelse (Gathercole, 1995).

Antakelsen om at dårlig fonologisk minne begrenser den gradvise konstruksjonen av fonologiske representasjoner, og på den måten begrenser tilegnelsen av nye ord, tilsier at barn med dårlig fonologisk minne vil streve med å lære nye ord. I en annen longitudinell studie av Gathercole et al. (2005), der de undersøkte barn fra de var fem til de var åtte år med ulike språk- og minnetester, fant de ikke den forventede sammenhengen mellom begrensninger i fonologisk minne ved femårsalder og vokabularkunnskap ved åtteårsalder. Når barna ble eldre ble betydningen av det fonologiske minne svekket, og vanskene barn hadde med vokabularutvikling ble heller sett som vanske i semantisk prosessering. Hvis dette skal analyseres i Baddeleys modell for arbeidsminne, se Figur 2, kan det sies at for barn fra fire til seks år er det begrensninger i den fonologiske løkken som begrenser barns vokabularlæring, mens for eldre barn er begrensninger i det semantiske systemet i langtidsminnet viktigere. Eksisterende vokabularkunnskap kan ifølge Gathercole (2006b) støtte læring av nye ord. Man lærer lettere et nytt ord når det likner (semantisk, begrepsmessig eller fonologisk) på et ord man kan. Jo større vokabular, jo mer effektivt kan denne strategien brukes.

Det er ifølge Chiat (2006) nå generelt akseptert at barns vokabularvekst er en kilde til støtte for nonordrepetisjon. Med økende alder blir vokabularet viktigere.

Hvis vi går tilbake til modellen i Figur 1, ser vi at pilene kan gå begge veier, og at det etter Gathercole et al. (2005) sine funn kan være et skift i utviklingen i fem-seksårsalder, der minnets betydning svekkes, mens andre deler av språket blir viktigere. Det er fortsatt uavklart om det er ukjent faktor x som påvirker både minne og språket generelt.

Nonordrepetisjon er sammen med ordgjenkalling (ordspenn) antatt å måle kapasiteten i den fonologiske løkken. Det opprinnelige synet at nonordrepetisjon var et «rent» mål på fonologisk lagring er nå utfordret, på den måten at det antas at språklig kunnskap direkte influerer nonordrepetisjon (Gathercole 2006b). Ifølge Gathercole (2006b) er det slik at ordlikhet influerer nonordrepetisjon; nonord som likner meningsfulle ord repeteres lettere enn ord som ikke likner. Hvis et nonord inneholder en stavelse som er en leksikalsk enhet i seg selv eller har høy frekvens i ord, øker dette også repetisjonsgraden. Nonord som er bygget opp etter et språks fonotaktiske restriksjoner, repeteres lettere enn et ord som ikke er det (Gathercole, 2006b). Det er også diskutert hva som er årsaken til begrensninger i nonordrepetisjon. Eksisterende fonologisk kunnskap, fonotaktisk probabilitet, og tetthet av fonologiske naboer er faktorer som kan begrense nonordrepetisjon (Vitevitch & Luce, 2005). Weismer og Edwards (2006) foreslår at de spesifikke vanskene med nonordrepetisjon for barn med SSV er en indirekte konsekvens av deres forholdsvis små fonologiske leksikon for lengre ord.

Nonordrepetisjon anses for å være sensitivt i forhold til fonologisk lagringskapasitet, og denne kvaliteten bestemmes av faktorer som influerer perseptuell analyse, slik som gjenkjennelse av de ulike segmenter i ordet og varighet av representasjonene, og andre lagringsfaktorer som fonologisk likhet og stimuluslengde (Gathercole 2006b).

Kapasiteten i minnespenn, målt ved ordspenn, øker med økt alder, og Ottem, Lian og Karlsen (2007) argumenterer for at denne veksten kommer som et biprodukt av språklige evner, og at veksten i korttidsminnet skyldes en vekst i begrepsutviklingen. Det kan nå være hensiktsmessig igjen å henvise til Baddeleys modell for arbeidsminne, og minne om at modellen skiller mellom flytende og krystalliserte faktorer. De flytende faktorer i modellen er den visuospatielle skisseblokken, den episodiske buffer og den fonologiske løkken, mens den krystalliserte faktor er langtidsminnet. Hvis synspunktene til Ottem et al. (2007) skal analyseres ut fra Baddeleys modell, kan de forklares ved at den flytende faktor ligger under minnespenn, målt ved ordspenn, og at denne faktoren ikke endrer seg ved økt alder. Videre ses veksten i minnespenn som et resultat av den krystalliserte delen av minnet, langtidsminnet. Med andre ord, det er utviklingen av semantikken som bidrar til økt minne for ord, ikke det verbale korttidsminnet i seg selv. Ottem et al. (2007) foreslår at evnen til å binde sammen ord til en større enhet (chunking) kan være et element som kan forklare økningen, men dette må undersøkes nærmere. Det er størrelsen på disse sammenbindingene, og ikke antallet som avgjør, ifølge disse forfatterne. Å gi barn med SSV større vokabularkunnskap og bedre evner til å binde sammen ord til større enheter vil på denne måten kunne hjelpe barna til å få bedre lagringskapasitet.

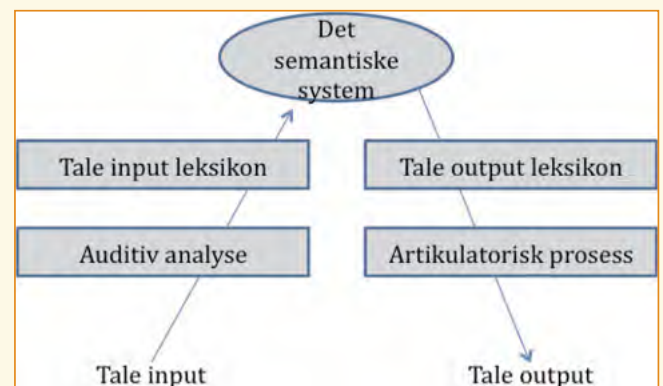
Et alternativ til den fonologiske løkken □ fonologisk prosessering

Vansker ved fonologisk lagring kan reflektere et dypere fonologisk prosesseringsproblem. Snowling et al. (1991) argumenterer for at ved nonordrepetisjon kreves i tillegg til fonologisk minne fonologisk segmentering og sammensetning av artikulatoriske instruksjoner. De argumenterer for at det må skilles mellom input og output fonologiske prosesser. Det er ifølge disse forfatterne en rekke grunner til at barn kan ha vansker med nonordrepetisjon, som er en kompleks kognitiv oppgave. Noen kan ha perseptuelle problemer, andre kan ha vansker med lagring av fonologisk informasjon, for andre igjen kan segmentering av input-representasjoner forut for sammensetning av artikulatoriske instruksjoner være vanskelig. Med andre ord, det er ikke nødvendigvis i fonologisk minne vansken ligger, det kan like gjerne være i et av de andre nevnte områdene. Disse ulike kildene til vansker kan ha ulike konsekvenser for språkutviklingen, og må skilles analytisk fra fonologisk minne. De argumenterer dermed for at nonordrepetisjon er en kompleks psykolingvistisk oppgave som involverer barnets eksisterende kunnskap om språkets fonologiske struktur (Snowling, et al., 1991).

Allan og Hulme □ konkrethet og fonologiske naboer

Allan og Hulme (2006) er også opptatt av hvilke mekanismer i tale- og språkprosessering som kan støtte seriell gjenkalling. De undersøkte hvilken betydning ords konkrethet og antallet fonologiske naboer har ved seriell gjenkalling. De fant at ords konkrethet, hvor ofte ordet brukes (frekvens) og antallet fonologiske naboer var assosiert med bedre seriell gjenkalling. De argumenterer for at det er viktig å se på hele språkprosesseringsprosessen, fordi seriell gjenkalling er avhengig av de samme representasjonene som ligger under persepsjon, forståelse og produksjon av tale.

Følgende modell kan illustrere språkprosesseringsystemet:



Figur 3 Sjematisk framstilling av språkprosesseringsystemet, etter Allan og Hulme (2006). Oversatt til norsk.

En rekke leksikalske faktorer påvirker seriell gjenkalling. Kjente ord gjenkalles bedre enn nonord, høyfrekvente ord gjenkalles bedre enn lavfrekvente, ord med mange fonologiske naboer gjenkalles bedre enn de med få naboer, konkrete ord gjenkalles bedre enn abstrakte ord. Noen av disse effektene, for eksempel fonologisk naboeffekt, ser ut til å være relatert til fonologiske karakteristika ved ordet, mens andre, for eksempel konkrethet, reflekterer semantiske trekk ved ordet. Forskjellen mellom gjenkalling av ord og nonord vil ifølge Allan og Hulme (2006) være avhengig både av fonologiske og semantiske ulikheter ved ordet. De konkluderer med at konkrethet og antallet fonologiske naboer begge har effekt på gjenkalling og at dette er relatert til hvor hurtig ordene kan bli produsert fra deres definisjon. De tolker dette som et uttrykk for at ordenes semantiske representasjoner og hvor effektivt slike representasjoner kan drive taleprosesser, er kritiske faktorer i forhold til utførelse av gjenkallingsoppgaver (recall) (Allen & Hulme, 2006).

Ordlengdeeffekt, det at korte ord er lettere å gjenta enn lange ord, har blitt tatt som et argument for eksistensen av den fonologiske løkken (Baddeley 1986). Det tar lengre tid å artikulere lengre ord, og denne tidseffekten belaster det fonologiske minnet. Dette er omdiskutert (Campoy & Baddeley, 2008). Hulme et al. (2004) diskuterer denne ordlengdeeffekten, og foreslår en alternativ forklaring. I en studie fant de bedre repetisjon for korte enn for lange ord, som forventet og i samsvar med annen forskning. Voksne studenter skulle repetere rekke med åtte ord, en rekke av enstavelsesord og en rekke av femstavelsesord. Imidlertid fant de at hvis ordrekken besto av en blanding av korte og lange ord, ble ordlengdeeffekten borte. Disse ordene ble repetert omtrent like godt som korte ord. Hulme et al. (2004) argumenterer for at Baddeleys tidsbaserte modell ikke kan forklare funnene. De argumenterer på dette grunnlaget for at ordspenntester reflekterer effekten av fonologisk kompleksitet mer enn varighet i tid av hvert ord. Hvert ords distinktivitet, det vil si i hvilken grad ordet er forskjellig fra de andre på lista, kan ifølge disse forfatterne forklare hvorfor ordlengdeeffekten ble borte der ordrekken besto av en blanding av lange og korte ord.

Oppsummering

Hvis SSV skal analyseres ut fra Baddeleys modell for arbeidsminne, vil det framkomme at en rekke kognitive problemer kan skape SSV. Det kan være en svekkelse i den delen av arbeidsminnet som står for fonologisk lagring (den fonologiske løkken), en vanske i den sentrale eksekutive enheten som støtter de delene av prosessering som ikke handler om lagring, en vanske i integrering av informasjon fra modulene i arbeidsminne med ervervet kunnskap i langtidsmminnet (den episodiske bufferen), og en svekkelse i begrepsutviklingen i LTM (Gathercole, 2006a), eller en vanske i gjenhenting av informas-

jon fra LTM. Fokus til nå har imidlertid vært på belastningen av den fonologiske løkken.

En analyse ut fra en generell prosesseringsmodell vil kunne se vanskene ut fra svekkelse i flere områder av språkprosessering, jamfør Allan og Hulmes (2006) modell, Figur 3. Bishop (2008) understreker også at det må være vansker på flere områder, og at jakten på *den ene årsaksfaktoren* er over.

Flere metodiske tilnærminger er nødvendig og viktig i en tilnærming til og forståelse av barns språklige fungering. Språktilegnelse og språkprosessering er komplisert, og det er derfor ikke å vente at en enkeltårsak skal kunne forklare vanskene (Bishop, 2008). Å forstå at flere faktorer kan spille inn, og at disse faktorene kan virke sammen, kan bidra til økt forståelse av SSV.

Litteratur:

Adams, A., & Gathercole, S. (1995). Phonological Working Memory and Speech Production in Preschool Children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 403-414

Allen, R., & Hulme, C. (2006). Speech and language processing mechanisms in verbal serial recall. *Journal of Memory and Language*, 55(1), 64-88.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Willis, C., & Adams, A. M. (2004). A structural analysis of working memory and related cognitive skills in young children. *Journal of experimental child psychology*, 87(2), 85-106.

Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675-693.

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.

Baddeley, A. (2003a). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.

Baddeley, A. (2003b). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.

Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173.

Baddeley, A., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. I G. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 8). London: Academic Press.

Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. New York: Oxford University Press.

- Baddeley, A. D. (2007). Working memory, thought, and action. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bele, I. V. (2008). Tilnærminger til språkvansker og læring - språk og makt. I I. V. Bele (Ed.), Språkvansker Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer (s. 9-29). Oslo: Cappelen Damm.
- Bishop, D. V. M. (1997). Uncommon Understanding Development and Disorder of Language Comprehension in Children. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. I C. F. Norbury, B. J. Tomblin & D. V. M. Bishop (Eds.), Understanding developmental language disorders From theory to practice (s. 67-78). Hove and New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M., Carlyon, R. P., Deeks, J. M., & Bishop, S. J. (1999). Auditory temporal processing impairment: Neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1295-1310.
- Bishop, D. V. M., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 391-403.
- Botting, N. (2005). Non-verbal cognitive development and language impairment. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 46(3), 317-326.
- Campoy, G., & Baddeley, A. (2008). Phonological and semantic strategies in immediate serial recall. *Memory*, 16(4), 329-340.
- Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.
- Chiat, S. (2006). The developmental trajectory of nonword repetition. *Applied Psycholinguistics*, 27, 552-556.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748.
- Dollaghan, C. (1985). Child meets word «Fast mapping» in preschool children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 449-454.
- Dollaghan, C. (1987). Fast mapping in normal and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 218-222.
- Dollaghan, C., & Campbell, T. F. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(5), 1136-1146.
- Eisenson, J. (1972). Aphasia in children. New York: Harper & Row.
- Gathercole, S. E. (1995). Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords. *Memory & Cognition*, 23(1), 83-94.
- Gathercole, S. E. (2006a). Complexities and constraints in nonword repetition and word learning. *Applied Psycholinguistics*, 27(4), 599-613.
- Gathercole, S. E. (2006b). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27(4), 513-543.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1989). Development of vocabulary in children and short-term phonological memory. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213.
- Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disordered children - is there a causal connection. *Journal of Memory and Language*, 29(3), 336-360.
- Gathercole, S. E., Tiffany, C., Briscoe, J., Thorn, A., & The ALSPAC team (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 598-611.
- Gathercole, S. E., Willis, C., Baddeley, A., & Emslie, H. (1994). The children's Test of Nonword Repetition: A test of phonological working memory. *Memory*, 2, 103-127.
- Gibbs, S. (2004). Phonological awareness: An investigation into the developmental role of vocabulary and short-term memory. *Educational Psychology*, 24(1), 13-25.
- Goffman, L., & Leonard, J. (2000). Growth of language skills in preschool children with specific language impairment: Implications for assessment and intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(2), 151-161.
- Gray, S. (2004). Word learning by preschoolers with specific language impairment: Predictors and poor learners. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47(5), 1117-1132.
- Hulme, C., & Roodenrys, S. (1995). Practitioner review - Verbal working-memory developments and its disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 36(3), 373-398.
- Hulme, C., Suprenant, A. M., Bireta, T. J., Stuart, G., & Neath, I. (2004). Abolishing the Word-Length Effect. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(1), 98-106.
- Jarrold, C., Baddeley, A. D., Hewes, A. K., Leeke, T. C., & Phillips, C. E. (2004). What links verbal short-term memory

performance and vocabulary level? Evidence of changing relationships among individuals with learning disability. *Journal of Memory and Language*, 50(2), 134-148.

Kamhi, A. G. (1998). Trying to make sense of developmental language disorders. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 29(1), 35-44.

Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.

Leonard, L. B., & Deevy, P. (2004). Lexical deficits in specific language impairment. I L. Verhoeven & H. v. Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders Theoretical issues and clinical implications* (s. 209-233). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Lian, A., & Ottem, E. (2008). Spesifikke språkvansker II: teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning. I I. Bele (Ed.), *Språkvansker Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. s.43-58). Oslo: Cappelen akademisk.

Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3-19.

Metsala, J. L., Stavrinos, D., & Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contribution to phonological awareness and nonword repetition: A 1-year follow-up. *Applied Psycholinguistics*, 30, 101-121.

Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. *Word Recognition in Beginning Literacy*, 89-120.

Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: what we know so far. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 221-231.

Munson, B., Kurtz, B. A., & Windsor, J. (2005). The influence of vocabulary size, phonotactic probability, and wordlikeness on nonword repetitions of children with and without specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1033-1047.

Nash, M., & Donaldson, M. L. (2005). Word learning in children with vocabulary deficits. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 48(2), 439-458.

Oetting, J. B., Rice, M. L., & Swank, L. K. (1995). Quick Incidental Learning (QUIL) of Words by School-Age Children with and without SLI. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(2), 434-445.

Ottem, E., & Lian, A. (2008). Spesifikke språkvansker I. I I.

V. Bele (Ed.), *Språkvansker Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42). Oslo: Cappelen Damm.

Ottem, E., Lian, A., & Karlsen, P. J. (2007). Reasons for the growth of traditional memory span across age. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(2), 233-270.

Rice, M. L., Cleave, P. L., & Oetting, J. B. (2000). The use of syntactic cues in lexical acquisition by children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(3), 582-594.

Snowling, M., Chiat, S., & Hulme, C. (1991). Words, non-words, and phonological processes: Some comments on Gathercole, Willis, Emslie, and Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373.

Tallal, P. (1976). Rapid auditory processing in normal and disordered language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 561-571.

Tetzchner, S. v., Feilberg, J., Hagtvet, B., Martinsen, H., Mjaavatt, P. E., Simonsen, H. G., et al. (1993). *Barns språk* (2nd ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Vance, M. (2008). Short-term memory in children with developmental language disorders. I C. F. Norbury, B. J. Tomblin & D. V. M. Bishop (Eds.), *Understanding developmental language disorders From theory to practice* (s. 23-38). Hove and New York: Psychology Press.

Vitevitch, M. S., & Luce, P. A. (2005). Increases in phonotactic probability facilitate spoken nonword repetition. *Journal of Memory and Language*, 52, 193-204.

Watne, I. (2009). *Språk 5-6 Et bidrag til utvikling av språksten Språk 5-6 og en analyse og diskusjon av sammenhengen til andre prøver og tester*. Mastergrad, Universitetet i Oslo, Oslo.

Wechsler, D. (2002). *WPPSI-III: Wechsler preschool and primary scale of intelligens*, 3rd edition, Manual Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Weismer, S. E., & Edwards, J. (2006). The role of phonological storage deficits in specific language impairment: A reconsideration. *Applied Psycholinguistics*, 27, 556-562.

Weismer, S. E., Evans, J., & Hesketh, L. J. (1999). An examination of verbal working memory capacity in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 42(5), 1249-1260.

Weismer, S. E., Tomblin, J. B., Zhang, X. Y., Buckwalter, P., Chynoweth, J. G., & Jones, M. (2000). Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 43(4), 865-878.

Hjelp for stamming IKT som verktøy

Denne artikkelen er hovedsakelig basert på mitt masterprosjekt. Bakgrunnen for mitt masterarbeid var å finne ut om IKT (Informasjons- og Kommunikasjons Teknologi) kunne brukes til å gi hjelp til voksne med taleflytvansken stamming. De IKT-verktøyene jeg prøvde ut, var de mest tilgjengelige, Internett, mikrofon, webkamera og gratisprogrammene SKYPE og MSN-Messenger. Videre definerte jeg telefon, videokonferanse, e-post, SMS-meldinger også under lavterskel IKT-verktøy.

Innledning

Brukerorganisasjonen Norsk Interesseforening For Stamme (NIFS), er bekymret for mangelfull kompetanse og hjelp til personer med stamming. NIFS har alene og sammen med Nasjonalt Taleflytnettverk (nettverket består av representanter fra fagmiljøene og NIFS) henvendt seg til Utdanningsdirektoratet for å rette søkelyset mot det mangelfulle, fragmentariske og tilfeldig tilbud denne gruppen brukere opplever (Behandlingstilbud til personer med stamming 2004). Intensjonene i det norske lovverk er at alle skal ha rett hjelp for sine vansker. Dette må da bety rett til hjelp uavhengig av bosted, lokal kompetanse og andre forhold som kan spille inn. Det ser ikke ut til fungere slik i dag.

I Norge, og særlig i Nord-Norge, ble det forholdsvis tidlig satset på ny avstandsreducerende teknologi, IKT, men mange uprøvde mulige bruksområder gjenstår. Direkte hjelp for stamming var en av disse, og jeg undret meg over hvorfor dette ikke var prøvd.

Grepperud (2000) reflekterte over den nye teknologien og de store forhåpninger man hadde til utvikling på det pedagogiske området. Så langt mente han at IKT ikke var tatt i bruk som forventet og dermed ikke ført til de resultater man håpet på foreløpig.

Fagfolk har, etter min mening, også et ansvar for å lete etter flere mulige måter å hjelpe på. Vi må være villige til å endre våre tradisjonelle måter å drive tjenesteyting overfor brukerne med den hensikt å kunne yte hjelp til flere. Å yte hjelp til flere, kan være en kvantitativ forbedring, men som fagperson vil jeg også være interessert i at hjelpen skal være kvalitetsmessig tilfredsstillende

Jeg observerte at ulike faggrupper blant andre pedagoger og psykologer, mente at før man tok elektroniske hjelpemidler i bruk overfor hjelpesøkende, burde eller måtte man ha hatt vanlige tradisjonelle møter. Etter en del søking, fant jeg ikke dette synspunktet dokumentert.

For å orientere meg, søkte jeg etter kunnskap om bruk av elektroniske hjelpemidler i forhold til stamming. Kully (2002) skrev en lederartikkel om temaet som hun kalte *□Venturing into telehealth□*. I denne artikkelen beskrev hun erfaringene hun hadde gjort i 80 behandlingsmøter med personer fra 3 □ 80 år. Behandlingsmøtene foregikk via videokonferanse. Kully (ibid) hadde møtt alle klientene i forkant med ett unntak. I Australia har instituttet ASRC (Australian stuttering research senter) utviklet Camperdown-programmet for ungdom og voksne med stamming. Dette programmet er brukt hovedsakelig basert på telefonkontakt uten forutgående fysiske møter, men med en tradisjonell gruppesamling midt i programperioden.

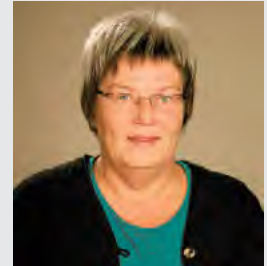
I samtale med Barry Guitar (personlig samtale, København, november 2005) fikk jeg anledning til å drøfte spørsmålet om bruk av IKT. Han hadde selv brukt e-post, video og telefon-samtaler. Denne samtalen stimulerte meg til å forsøke IKT-hjelp uten å ha møtt brukerne på forhånd. På denne bakgrunn ble følgende problemstilling utviklet:

Kan IKT brukes som verktøy i hjelp for stamming?

Aksjonsforskning

Aksjonsforskning ble etter hvert valgt som design, da aksjon er en handling eller tiltak som settes i gang fordi man ønsker en forandring til det bedre (Grønmo 2004, Skogen 2004). Mitt ønske var selv å prøve IKT-verktøyene, for så å vurdere om det var faglig forsvarlig å gi hjelp på denne måten. Dersom evalueringen viste positiv trend, ville det kunne bety at bedring av tilbudet til personer som stammer er mulig.

Planlegging av aksjonen. I utarbeidelsen av aksjonsplanen, benyttet jeg Skogens (2004) praktiske tilnærming som igjen var



Berit Bjørnerud

Logoped/rådgiver - master i spesialpedagogikk.

Medarbeider i Statped Nord med taleflytvansker som fagområde.

Arbeidssted Logopedisk senter i Nordland.

bygd på aksjonsforskningens spiralstruktur: plan, aksjon og refleksjon. De ressurser jeg rådde over av teknisk og faglig art ble klargjort samt de formelle sidene ved forskingen. Utvalget i min studie besto ved aksjonens start av tre voksne som hadde meldt seg interessert. Alle godtok skriftlig forutsetningene for utprøvingen som blant annet innebar at vi ikke skulle bruke tid og ressurser på å møtes forkant.

Planlegging av aksjonstrinnene var en vesentlig del av forberedelsene. I utarbeidelsen av faser og steg i behandlingsprosessen brukte jeg også tid på faglig oppdatering. Min faglige forankring ligger i den kombinerte tilnærmingen som blant andre Barry Guitar er eksponent for. Det var dermed naturlig å ta utgangspunkt i hans siste bok (Guitar 2006). Jeg så det også som nødvendig å oppdatere meg på området veiledning. Jeg repeterte tidligere faglitteratur (Lassen 2002) og fikk inspirasjon gjennom lesing av nyere litteratur (Brudal 2006).

I og med at bruken av IKT var det nye som skulle prøves, ble mulige barrierer tenkt gjennom. Tidsplan ble satt opp og den innebar 25 til 30 IKT-møter med hver bruker. Deltakerne var forberedt på at dette var en utprøving, ikke en fullstendig hjelp for dem

Metodene som skulle benyttes for innsamling av data i aksjonsprosessen var logger. Loggene ble planlagt å være til støtte i refleksjonene mellom hvert aksjonstrinn og være en del av dokumentasjonsgrunnlaget for vurderingen av eventuelle endringer. Logger og refleksjoner skulle også danne utgangspunkt for en avsluttende vurdering av min egen læring som fagperson (Tiller 1999).

Deltakerne var forberedt på å vurdere om hjelpeprosessen hadde hatt effekt på den enkeltes stamming. Helt til slutt var de forberedt på å være informanter. De skulle evaluere, si meningen sin så ærlig som mulig og komme fram med tanker om ulike sider ved veiledningen/hjelpen de hadde deltatt i.

Utvikling av evalueringstema

I evaluering av aksjonsforskning skal de samme prinsipper legges til grunn som for annen forskning (Skogen 2004). Gall, Gall og Borg (2007) beskrev blant annet hvordan en med Collaborative Evaluation kan planlegge og utføre vurderinger sammen med aktører og interessenter. Denne framgangsmåten ble fulgt for å finne evalueringstema og spørsmål. De som pekte seg ut som interessenter, og som jeg samtalte

med ut fra forskningsspørsmålet var: NIFS ved senterets brukerrepresentant, kollegaer, senterleder og deltakerne/brukerne i mitt prosjekt. Tanker, spørsmål og meninger som kom fram i lydopptakene og mine notater, ble analysert for å finne evalueringstemaer og mulige spørsmål. Temaene kommer senere i artikkelen.

Gjennomføringen av aksjonen og resultater.

For å visualisere aksjonens plan og deler, laget jeg denne oversikten:

AF - Aksjonen Forberedes	A1 □ Første aksjonstrinn	Refleksjon	A2 □ Andre aksjonstrinn	Refleksjon	A3 □ Tredje aksjonstrinn	AS - Aksjonen avsluttes
Ideen Endringsbehovet Utstyret Utvalg	Fokus: □ IKT teknisk □ skape kontakt	Vurdere endringsbehovet	Ta inn evt revideringer. Fokus: □ kontaktutvikling □ stamming	Endringsbehov?	Ta inn evt revideringer. Fokus: □ stamming □ selv-evaluering	Avsluttende evaluering, □ Deltakerne evaluerer □ Rapport

A1: Innledningsvis fylte brukerne ut evalueringsskjemaet WASSP (Wright and Ayre stuttering self-rating profile 2000) der de vurderte sin egen stamming. Loggene fra aksjonens første del viste at de tekniske vanskene var store og tidkrevende. Når webkameraet var koblet til, ble bildet låst eller borte, lyden skurrete og forsvant i lengre tid av gangen. Selv om vi kun brukte stemmesamtaler, lyd, kunne lyden være ustabil. Likevel ble det utviklet kontakt og tillitsforhold til to av brukerne (B1 og B2), samtaler om og utforskning av stammingen kom i gang samt utprøving av strategier for å møte stammingen. Tredje bruker, B3, oppnådde jeg ikke å få kontakt med på en slik måte at det var mulig å jobbe med stammingen. Siste bruker, B4, fikk ikke IKT-utstyret ordnet så kontakten med B4 ble avsluttet i forberedelsesfasen.

Refleksjoner og endringsvurderinger: De tekniske vanskene ga meg store frustrasjoner, og jeg begynte å innstille meg på å gi opp. Arbeidsplassen min kjøpte nytt bredband og ny PC. Kontakten i forhold til B3 ble grundig vurdert, og det lokale hjelpeapparatet kontaktet, før beslutningen om å avslutte veiledning via IKT ble tatt. Selv om verktøyene hadde store mangler, ga B1 og B2 uttrykk for at de fikk mye ut av møtene våre, og begge ønsket å gå videre med prosjektet. Dette var for meg viktig motivasjon til også å fortsette.

A2. Selv med nyanskaffelsene, var det fortsatt store variasjoner i lyd- og bilde kvaliteten. og Mye energi og konsentrasjon ble fortsatt brukt på å få dette til å fungere bedre sammen. Kvaliteten var dårligst i forhold til B2. Fortsatt brukte vi mest stemmesamtaler. Samtalene om den enkeltes stamming og stammedepende

øvelsene, fungerte på tross av problematisk teknikk. Å overføre det brukerne oppnådde via øvelser til dagliglivet, måtte deltakerne selv ta ansvaret for.

Refleksjoner og endringsvurderinger: Midt i A2 hadde jeg en ny refleksjonsrunde over ergrelsene som tok mye av min energi. Jeg bestemte meg for å konsentrere meg om det som fungerte, og det var forholdet til brukerne. Da ergrelsene slapp taket, hadde jeg mer energi til prøving og kreativitet. Dette var en oppdagelse som gjorde arbeidet sammen med brukerne mer interessant og spennende.

Mye tid var gått til spille i hvert møte, og jeg så at vi burde ha flere møter for å komme videre i det stammefaglige arbeidet

A3. Begge brukerne aksepterte å utvide antall møter. Jeg greide å holde fokuset mot stammearbeidet. Uforutsette forhold gjorde at vi fikk en lang periode uten veiledningsmøter.

Den stammefaglige delen av arbeidet ble avsluttet ved at brukerne evaluerte effekten veiledningen hadde hatt på den enkeltes stamming.

Brukerne evaluering av effekt på egen stamming

WASSP som ble brukt som innledning til hjelpeperioden, fylte brukerne ut på nytt ved avslutningen. WASSP viste liten endring. Jeg som hadde fulgt brukerne i denne tiden, visste og kunne dokumentere gjennom loggene at begge hadde gjort steg i positiv retning mot målene sine. Evaluerende åpne spørsmål ble utarbeidet for bedre å få fram kvalitative nyanser og brukernes opplevelser av mulige endringer. Etter utfylling av svarene samtalte vi for å sikre min forståelse og tolking av svarene.

B1 poengterte særlig en konkret effekt hjelpen hadde hatt for han: ☐Pustelyden ☐ h-lyden ☐ var blitt borte $\square$, som han selv uttrykte det. Denne ekstra pusting hadde tidligere kostet han ekstra energi, gjort det vanskelig å komme videre i ordene og det hadde vært slitsomt å snakke.

Dessuten kunne han nå i større grad identifisere det som skjedde når han stammet. Han ga uttrykk at han nå så at det er mulig å stamme lettere. ☐Å se $\square$ tolket jeg som om at han har hatt tvil i seg om det var mulig at hjelp kunne ha effekt, men denne tvilen var nå minsket eller borte. Totalt hadde vi 27 veiledningsmøter via IKT.

B2 la vekt på at han for første gang hadde opplevd å lese flytende med myke innganger i ord, og det ga han håp. Håp om å nå enda et mål; å overføre leseflyten videre til talen. Særlig nyttig mente han det var ☐å få opp den gode følelsen ☐ mestringsfølelsen i lesing $\square$ Videre opplyste han at var blitt mer åpen og sikker på seg selv. Totalt antall møter var 42 og noen var av svært kort varighet.

IKT-hjelpen hadde hatt positive virkning på både den ytre og indre stammingen hos begge.

Resultatet av informantenes sluttevaluering

Som avslutning på IKT-veiledningen, utarbeidet jeg et strukturert spørreskjema basert på evalueringstemaene som var kommet fram via ☐Collaborative Evaluation $\square$. Informantene (brukerne endret status til informanter, B1 kalles heretter I1, B2 kalles I2) fikk skjemaet elektronisk og svarte elektronisk. Som avslutning på hele prøveperioden og til hjelp for min tolking av datamaterielet, samtalte vi om de skriftlige svarene.

Tema 1 - Tekniske forhold; kvaliteten på IKT-verktøyene.

Kvaliteten på lyd og bilde via PC, ble av begge informantene vurdert som dårlig, og lyd via telefon som bra. Informantene mente det krevdes lite kunnskap/erfaring for å kunne benytte programmene MSN og SKYPE.

Tema 2 - Kvaliteten på innholdet IKT-møtene.

Kontakten i møtene våre, vurderte informantene som svært bra. Kontakten sett under ett som svært bra. Kontakten som utviklet seg dannet et godt grunnlag for det stammefaglige arbeidet selv om lyd og bilde via PC var dårlig. Informantene trodde ikke tradisjonelle møter i forkant eller underveis ville hatt noe å si for kontakten i møtene.

Tema 3. Tanker om framtiden. Et av spørsmålene hadde til hensikt å få synspunkter på hva slags tilbud de kunne tenke seg hvis det ble aktuelt med logopedtimer senere. Logopedtimer på ettermiddag/kveld via IKT og gruppetilbud med IKT oppfølging, mente I1 var mest ønskelig for hans del. Han var minst innstilt på å ta i mot tradisjonelle logopedtimer i løpet arbeidsdagen eller kveldstid. Videokonferanse i arbeidstiden så han heller ikke som ønskelig.

Selv om I2 primært ønsket tradisjonell hjelp fra logoped, ansikt til ansikt, poengterte han at det var viktigere for han at logopeden hadde god stammefaglig kompetanse enn at hjelpen foregikk på tradisjonell måte. Ut fra tanker om god kompetanse, bosted/avstander og andre praktiske forhold, mente han at IKT var et godt alternativ. Helst kunne han tenke seg hjelp i normalarbeidstiden. Videokonferanse og gruppeopplegg var for han ikke noe aktuelt alternativ. Begge informantene trodde IKT- tilbud ville få betydning for personer med stamming i framtida, og de mente det bør brukes ressurser på å utvikle slike tilbud om hjelp. Videre ville begge anbefale å ta i mot IKT-basert hjelp om de ble spurt til råds av en bekjent.

Min læring

De tekniske hjelpemidlene fungerte dårligere enn mine erfaringer fra privat bruk tilsa. Det at jeg ikke var i stand til eller hadde nok kunnskap til å løse de tekniske problemene var

frustrerende og tok mye energi. Jeg måtte innstille meg på å være mer avslappet i forhold til de tekniske vanskene og rette fokus mot det som var bra.

Selv med tekniske problemer, opplevde jeg at kontakten med to av brukerne var overraskende positiv og motiverende. Sannsynligvis har jeg hatt stor usikkerhet i meg i forhold til avgjørelsen om ikke å ha tradisjonelle møter med brukerne i forkant.

Det å måtte gi opp kontakten med en av brukerne var vanskelig, men jeg mener det var riktig etisk sett. I ettertid ser jeg at både brukerne og jeg burde vært bedre forberedt på at veiledningen måtte avbrytes på grunn av manglende kontakt. Kanskje bør all veiledning ha en rutinemessig innledende prøveperiode, der begge er innstilt på at dette er en prøve. Da kan en forhindre at veiledningen kan føre til en følelse av nederlag. Når veiledning skal foregå over avstand og kun via IKT-verktøy, bør man ha en kontaktperson med beslektet veiledningskompetanse nært brukeren.

Mange ser på teknologi som avstandsskapende, fremmedgjørende og upersonlig. Slike holdninger har nok også preget meg, men denne utprøvingen ført til noen endringer i min tenkemåte. Jeg tenkte ikke kvalitativt annerledes i forhold til deltakerne her enn andre brukere jeg har jobbet sammen med i tradisjonelle veiledningsmøter. Følelsen av glede, bekymring, omtanke og mitt ansvar for å finne gode måter å hjelpe på, var fullt ut tilstede.

Etter hvert fikk vi til en utforskende, lett og mer lekende tilnærming til bruk av teknologien som gjorde at jeg kommer til å våge mer □ ta verktøene i bruk hyppigere.

Drøfting

Må en ha tradisjonelle møter i forkant av IKT-møter?

Jeg tok en viktig og kanskje modig avgjørelse da jeg valgte å sette i gang IKT -utprøvingen uten å ha møtt brukerne på tradisjonelt måte, ansikt til ansikt, i forkant.

Den rådende oppfatning blant mine kollegaer og fagpersoner på beslektede områder, var at fysiske møter i forkant av IKT-bruk var nødvendig for kontaktetablering og utvikling av kontakt. Grepperud (2000) som jeg innledningsvis refererte til, hadde sett på noen av grunnene til at IKT ikke var tatt i bruk i forventet utstrekning. Han påpekte blant annet at noen er skeptiske til undervisning der lærer og elev ikke fysisk oppholder seg på samme sted. Jeg antar at den skepsis Grepperud sikter til, kan være en parallell til oppfatningen om at fysiske møter i forkant av IKT-møter er nødvendig. Mine informanternes mening var at tradisjonelle møter i forkant eller underveis ikke ville gjort kontakten oss i mellom bedre. Nød-

vendigheten av personlige kontakt i forkant av IKT-møter, kan være overdrevet.

Jeg erfarte at det var vanskelig å oppnå den nødvendige kontakt med B3. I refleksjonen om kontakten med denne brukeren, ble det blant annet vurdert om et tradisjonelt møte kunne ha bedret kontakten. Tradisjonelt møte var ikke mulig. Dermed ble konsekvensen at jeg ikke fikk noe grunnlag for å vurdere om et fysisk møte ville bedret kontakten.

Noen vil kunne innvende at jeg var svært innstilt på å oppnå kontakt gjennom verktøyene. En slik innstilling og forventning kunne smitte over på brukerne og dermed være en inspirasjon og ekstra motivering for dem også. Jeg stiller meg noe spørrende til om en slik innstilling er særlig annerledes enn i en tradisjonell veiledning, for jeg antar at de fleste veiledere ser på enhver ny rådsøker som en ny og spennende utfordring. Veilederen innstiller seg dermed på å bruke energi for å oppnå best mulig kontakt enten kontakten foregår via IKT eller tradisjonelle møter.

Kontakt som grunnlag for veiledning

Resultatet fra utprøvingen viste at god kontakt var mulig i forhold til to av brukerne selv om det stort sett bare var stemmesamtaler via PC og telefon som ble brukt. Resultatene fra min studie samsvarer dermed med Kullys (2002) erfaringer, for hun skrev at mangelen på fysisk kontakt var av mindre betydning enn antatt på forhånd.

Kanskje er det slik at vår generasjons telefonbruk, der stemmen utgjør kontaktgrunnlaget, har innvirket på kontaktetablering og ført til at vi er erfarne i å tolke det lydlige eller auditive kroppsspråket som stemmen innbærer? For logopeder er også stemme et fagområde, så med denne fagbakgrunnen, er vi kanskje ganske oppmerksomme på stemmens mange kvaliteter.

Logopeder har veilednings/rådgivningskompetanse, og slik kompetanse kan være en viktig faktor for å lykkes i rådgivningsarbeid. Rådgivning bygger på rådgivers helhetlige kommunikative kompetanse og kunnskaper i følge Lassen (2002). Holdningene kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati, mener hun, er viktigere enn tekniske kommunikative ferdigheter. En forutsetning for å lykkes er at disse holdninger kommuniseres til og fanges opp av bruker. I veiledningsmøtene i min studie, har disse viktige forutsetningene trolig vært til stede. At kontakten via IKT-verktøyene utviklet seg slik at det var mulig å kommunisere om svært personlige forhold, bør få videre konsekvenser for hvordan vi tilrettelegger tilbud om hjelp for stamming. Kanskje kan denne kunnskapen få betydning for andre fagområder også.

IKT som bidrag til variasjon og effektivisering i tradisjonell veiledning.

I min prøving av IKT-verktøyene så jeg at disse kan ha fordeler ut over det å virke avstandsreduserende. Jeg gjorde erfaringer som tilsa at verktøyene har muligheter i seg til å vitalisere og variere tradisjonell veiledning.

Mobiltelefonen ble brukt til korte treningsøkter med det formål å overføre stammereduserende strategier fra en situasjon til en annen. SMS-meldinger ble benyttet som påminnelse og motivasjon for å overføre strategiene til det daglige liv. En av brukerne holdt en tale i en større forsamling, og talen ble umiddelbart delt med meg via lydopptak og sendt til min mobiltelefon. Jeg fikk ideer som for eksempel å sende videosnutter eller lydfiler med treningseksempel via PC eller telefon. Dette ble det ikke tid til å prøve ut. Slike ideer, tenker jeg, kan brukes både over avstand og sammen med tradisjonell hjelp. Gode løsninger og ideer som framkommer i den ordinære veiledningen vil på sin side igjen kunne styrke hjelp over avstand. En slik vekselvirkning vil kunne utvikle faget og komme brukerne til gode.

En del brukere vil kunne oppfatte trening initiert via IKT-verktøy som spennende og vil kunne gi variasjon i stammearbeidet. Mulighetene som ligger i teknologien vil kanskje også kunne styrke og bedre effekten av hjelpen. Dessuten kan stammearbeidet ved bruk av teknologi få en tidsriktig innfallsvinkel som noen vil kunne oppfatte som en fordel.

Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et uttrykk for hvor pålitelig datamaterialet er. Den vanligste måten å avgjøre grad av pålitelighet er når en gjentar undersøkelsesopplegget og får identiske data om de samme fenomenen. I kvalitative studier vil det i praksis være umulig å foreta datatinnnsamling som er basert på samme opplegg eller plan. Fleksibiliteten og forskeren som person er av betydning. Reliabilitet eller troverdighet i min kvalitative studie må dermed vurderes på en noe annen måte. De empiriske funnene ble basert på de faktiske forhold. Materialet ble samlet inn systematisk og i forhold til etablerte forutsetninger og framgangsmåter. I min studie □Hjelp for stamming med IKT som verktøy□ (Bjørnerud 2008), beskriver jeg så nøyaktig som mulig det som skjedde i forarbeidet og aksjonsperioden, for å gi en så sannferdig beskrivelse av utprøvingen som mulig. Dermed mener jeg funnene er basert på de faktiske forhold.

Validiteten er høy dersom det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datatinnnsamlingen gir nyttig informasjon om problemstillingen. For kvalitative studier er disse typer validitet av størst betydning: Kompetansevaliditet, kommunikasjonsvaliditet og pragmatisk validitet (Grønmo 2004).

Kompetansevaliditet er i hovedsak knyttet til forskerens kompetanse. Kvalitative studier som preges av fleksibilitet og justeringer underveis stiller store krav til forskeren. Som masterstudent var mine kvalifikasjoner på begynnerstadiet. Aksjonsforskning innebærer særlig stor grad av fleksibilitet og justeringer, og dermed kan dette være en svakhet ved min undersøkelse og mine funn. Vitenskapsteori og forskningsmetode var en egen oppgavedel i masterstudiet, dermed ble forskningsplanen og metododene en egen eksamensdel. Dette mener jeg, ble en slags sikring for at planlegging og metodetenking skulle holde nødvendige kvalitetsmessige mål for en mastergrad. Underveis i arbeidet med studien, hadde jeg samtaler med kollegaer og min veileder. Disse forhold bør bety at kompetansevaliditeten ble akseptabelt høy.

Kommunikativ validitet går på at forskeren kan gå i dialog med andre for å drøfte om datamaterialet er godt sett i forhold til problemstillingen. Jeg gikk i dialog med kollegaer, brukere og ledelse for å operasjonalisere og finne relevante temaer og spørsmål i forhold til min problemstilling. Spørsmålene til utspørringen av brukerne, ble lagt fram for kollegaer, ledelse og veileder for gjennomgang og kommentarer. Det endelige datamaterialet har min studieveileder hatt kommentarer til, og jeg har forholdt meg til disse. Brukerne/informantene har godkjent mine tolkinge av utspørringen i forhold til prøveperiodens effekt på stammingen, og min tolkning av svarene de ga i evalueringa av aksjonsperioden. Den kommunikative validitet i min studie bør dermed være høy.

Pragmatisk validering viser i hvilken grad data og resultat kan danne utgangspunkt for handling. Resultatene fra min undersøkelse ville kunne påvirke meg til å bruke IKT-verktøyene i større grad enn tidligere. I ettertid har jeg brukt videokonferanser mer aktivt enn før spesielt i forhold til kunnskapsformidling samt oppfølging og samarbeid vedrørende enkeltbrukere. Jeg er blitt mer trygg i bruken av verktøy og leter daglig etter faglige oppgaver der jeg kan benytte verktøyene. Blir studien av interesse og motivasjon for andre slik at de bruker verktøyene mer aktivt, vil den pragmatiske validitet høynes ytterligere.

Håp om ny giv og utvikling innen fagfeltet?

Min studie har vist at det er mulig å oppnå kontakt via IKT. Etter hvert som verktøyenes tekniske mangler utbedres, vil det også bli enklere å få lyd og bilde til å fungere sammen. Forhåpentligvis vil en da kunne slippe en del av de frustrasjoner jeg erfarte.

Det er ikke selvsagt at bruk av IKT passer for alle. Dermed bør en søke å finne hvem som kan dra nytte av de elektroniske verktøyene. Hvis flere engasjerer seg i systematisk utprøving

av IKT-verktøyene og rapporterer om resultatene, vil vi få mer kunnskap om hvordan stammefaglige metoder kan tilpasses verktøyene og hvem som kan ha nytte av slik hjelp. Det kan også føre til at vi kan tilrettelegge hjelp på en bedre og mer fleksibel måte enn det som er vanlig i dag.

Men vi har flere utfordringer: Hva med datasikkerhet og personlige opplysninger og forhold?

Her er også ulike etiske utfordringer. Det kan være lurt å se til de land som har brukt IKT-verktøy over tid fom for eksempel Australia, Canada og USA. Den amerikanske logopedforeningen vet jeg har arbeidet med etiske og sikkerhetsmessige forhold rundt bruk av IKT. Jeg vil oppfordre Norsk Logopedlag til å ta tak i utfordringene som ligger her.

En av informantene mine mente at det var viktigst at logopeden har god stammefaglig kompetanse. Via IKT eller i tradisjonell møter var underordnet. Dette tema har jeg ikke tatt med som drøfting her, for jeg ser dette som svært omfattende. Vi har for eksempel en aldrende logopedstand, ingen logopedutdanning i Nord-Norge, kommuner som mangler søkere til logopedstillingene, kommuner som ikke har stillinger for faggruppen, en del PP-tjenester mangler logopeder, noen logopeder gir uttrykk for faglig usikkerhet på dette fagområdet osv. Bruk av IKT-verktøy alene er ikke svaret på denne omfattende kompetanseproblematikken.

Men jeg tror, som mine informanter, at IKT-verktøy kan få stor betydning framover for fagfeltet - og ikke minst de som trenger vår hjelp og støtte. God og målrettet bruk av de elektroniske verktøyene kan både være ressursbesparende og gi et viktig kvalitetsløft for fagfeltet.

Litteraturliste:

Bjørnerud, Berit, (2008) Hjelp for stamming med IKT som verktøy. Masteroppgave i spesialpedagogikk nr 7. Høyskolen i Bodø. Masteroppgaven vil være tilgjengelig på Statped Nord sin webside fra ca 1.november 2009.

Brudal, Lisbeth F., (2006) Positiv psykologi Fagbokforlaget

Behandlingstilbudet for personer som stammer, (2004). Skriv fra NIFS til Statsråd KristClemet, Stortingets Kirke-, Utdannings og Forskningskomité og Utdanningsdirektoratet. Datert 11.06.04.

Camperdown programmet www.fhs.usyd.edu.au/asrc/.../camperdown.shtml 16.09.2009

Gall, Gall og Borg, 2007 Educational Research Pearsons Education, Inc 8.utgave

Grepperud, Gunnar (2000) Fleksibilitet eller refleksibilitet
□ noen betraktninger om teknologi, kommunikasjon og fjernundervisning. I Skagen, Kaare (red). Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning. Fagbokforlaget.

Grønmo, Sigmund (2004) Samfunnsvitenskapelige metoder Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke as, Bergen

Guitar, Barry (2006) Stuttering An Integrated Approach to Its Nature and Treatment. Lippincott Williams & Wilkins 3.utgave

Kully, Deborah (2002) Venturing Into Telehealth. I lederartikkel. http://www.asha.org/about/publications/leader-online/archives/2002/q2/f020611_2.htm

Lassen, Liv Rådgivning. Kunsten å hjelpe Universitetsforlaget 2002

Mangelfullt tilbud til personer med taleflytvansker i Norge, 2005. Skriv fra Bredtvet kompetansesenter etter møte i Nasjonalt taleflytnettverk, til Utdanningsdirektoratet. Datert 30.03.2005.

Skogen, Kjell (2004) Aksjonsforskning. I: Fugleseth, Kåre og Skogen Kjell (red): Masteroppgåva. Kort innføring i design og forskningsmetode for spesialpedagogikk og tilpassa opplæring. HBO-rapport 22/2004 Høgskolen i Bodø

Tiller, Tom (1999) Aksjonslæring Høyskoleforlaget AS 1999

WASSP Wright & Ayre Stuttering Self-Rating Profile Winslow Press LTD (2000)

Bruk av tall i funksjonell kommunikasjon – afasi som eksempel

Begreper som totalkommunikasjon eller funksjonell kommunikasjon er velkjente innen afasirehabiliteringsfeltet. Her oppmuntres personen med afasi til å benytte alle tilgjengelige kanaler og strategier for å kommunisere. Kommunikativ bruk av tall burde naturlig høre hjemme her, men få har beskrevet dette. Denne artikkelen beskriver kort kommunikativ bruk av tall basert på personlige erfaringer hos en person med afasi. Disse erfaringene settes i sammenheng med noe publisert forskningslitteratur samt tanker om logopedisk praksis.

Bakgrunn

Bakgrunnen for denne artikkelen er en person med afasi □ Jørgen □ med en genuin interesse for å forstå sin egen afasi. Utgangspunktet er Jørgens egen erfaring, fra tidlig fase så vel som senere i forløpet. Uten instruksjon eller opplæring oppdaget han at tall kunne være et nyttig redskap for å formidle ulike typer meningsinnhold som han rett og slett ikke maktet å formidle på annen måte. Dermed ble interessen fanget for å lære mer om dette. Kan dette være relevant også for andre personer med afasi? Og hender det at logopeder oppmuntrer personer med afasi til slik kommunikativ bruk av tall?

Det er Jørgens engasjement og undring, samt logopedenes interesse for å lære mer om afasi sammen med en person som selv har afasi, som er artikkelens konkrete utgangspunkt.

Teksten er et resultat av et samarbeid mellom tre personer □ en interessant og spennende prosess. For å skille mellom personlige erfaringer som afasirammet, faglige refleksjoner som logoped og felles refleksjoner fra alle tre, så omtales de personlige erfaringene i tredjeperson i denne artikkelen (□Jørgen□). Andre steder, der personen med afasi så å si beskrives utenfra, er det logopedenes observasjoner som beskrives. I tillegg benyttes forfatterstemmen □vi□ både om logopedenes refleksjoner og om de tre artikkelforfatternes felles refleksjoner.

Dette er et felles stilistisk grep vi har tatt, for å gjøre det lettere å lese (og å skrive) denne artikkelen. Vi vil påpeke at artikkelen er sammensatt av refleksjoner fra flere ulike ståsted.

Tall som kommunikasjons- og selvhjelpsstrategi

Tall er en av flere strategier som benyttes relevant og kommunikativt av Jørgen, men som selvsagt også suppleres av andre relevante strategier. Det er imidlertid kun bruken av tall som vil være i fokus her.

Jørgen fikk en hjerneblødning 13. juni 2007. Han hadde da store problemer med å finne fram til, og bruke, ord. For eksempel var det å si eget navn, konas navn, barnas navn og andre navn så å si umulig i starten. Men han klarte å bruke tall i samtale allerede i akutfasen (jf tabell 1, spesielt eksempel 2), noe som må sies å være uvanlig.

Jørgen er blitt bedre og bedre med bruk av ord. Han ordlegger seg i fullstendige setninger, men det hender han bruker en del tid på å finne fram til rett ord. Bruk av skrift er til stor hjelp.

Tall har fungert (og fungerer fortsatt) som en relevant selvhjelpsstrategi i gitte situasjoner. Tallene er til hjelp på ulike måter, for eksempel for å mobilisere spesifikke ord, for å kommunisere et spesifikt budskap eller for å angi en tidssperiode. Det varierer på hvilken måte



Line Haaland-Johansen

Logoped ved afasiteamet, Bredtvet kompetansesenter.
line.haaland-johansen@statped.no



Eli Qvenild

Logoped ved afasiteamet, Bredtvet kompetansesenter.
eli.qvenild@statped.no



Jørgen Aasness

Forsker ved Statistisk sentralbyrå.
Afasirammet.
jorgen.aasness@ssb.no

tallene fungerer kommunikativt i situasjonen. Noen eksempler er beskrevet i tabellform (tabell 1). Det er selvsagt ikke slik at tall er et relevant alternativ i enhver kommunikasjonssituasjon. Det er heller ikke slik at de tall Jørgen skriver eller sier alltid vil være objektivt ☐riktige☐. Men de tallene han bidrar med i kommunikasjonen, er adekvate. Svært ofte supplerer tallene samtalen med relevant meningsinnhold som det ofte kan være vanskelig å tilkjenne på annen måte, der og da i samtalen.

Om sin bruk av tall sier Jørgen selv: ☐Jeg bare gjetter på gode tall for å kommunisere☐. Det er altså ikke nødvendigvis det spesifikke tallet i seg selv, men derimot den informasjonen og den retningsen som tallet er med på å gi samtalen, som er det sentrale.

Tabell 1: Et utvalg eksempler på kommunikativ bruk av tall¹

Tallet som sies eller skrives	Kommunikativ funksjon	Kort beskrivelse
Eksempel 1: J. sier (gjentar) 29	Vise kompetanse (i akuttfasen)	Sykehuslogopeden spør: ☐ Er din adresse ☐ gate 29? ☐ J. svarer: ☐ 29 ☐
Eksempel 2: J. skriver 19, 22, 25, 54, 55	Personreferanse	☐ I akuttfasen. ☐ J. skriver ned alderen på alle i kjernefamilien. ☐ Ved å peke på de ulike tallene, kan han vise hvilken person han refererer til.
Eksempel 3: J. skriver 18.08.2007	Tidsreferanse/ stedsreferanse	☐ I akuttfasen. ☐ J. skriver denne datoen, for å formidle at han må avlyse en tidligere inngått avtale som skal finne sted på denne datoen. ☐ Den nedskrevne datoen danner utgangspunktet for at samtalepartneren kan gjette seg fram til hva han ønsker å formidle.
Eksempel 4: J. skriver 1828-1906	Personreferanse, historisk person	☐ J. vil snakke om Henrik Ibsen. ☐ Han introduserer temaet ved å skrive ned årstallene for Ibsens fødsel og død.
Eksempel 5: J. lager tabell (skriver)	Sammenlikning	☐ Bruk av tall for å kommunisere et komplekst tema. ☐ J. forklarer logopeden hvordan afasi rammer forskjellig. ☐ Ved hjelp av en tabell og prosenttall sammenlikner han to afasirammedes evne til å lese, skrive og snakke.

¹ Eksemplene er valgt ut av Jørgen selv. Tabellen og deler av denne artikkelen er tidligere presentert på 2nd Nordic Aphasia Conference 2009 i København.

å beskrive denne type vansker i seg selv, enten teoretisk (se for eksempel Noël, 2000) eller knyttet til spesifikke personer. Andre artikler beskriver aspekter ved det å kartlegge denne type vansker.

Det finnes i det hele tatt mye forskning, teoretisering og diskusjon omkring hvilke sammenhenger som eksisterer mellom språk og tall. Innflytelsesrik forskning kan tas til inntekt for at tall-kompetanse og språk-kompetanse kan sees på som to relativt uavhengige funksjoner (se for eksempel Gelman & Butterworth, 2005, som studerer dette i et utviklingsperspektiv). Tilsvarende kan vi se at for eksempel Varley og medarbeidere (2005; Klessinger, Szczerbinski & Varley, 2007) ved hjelp av kliniske studier, demonstrerer at det er mulig for (noen) personer med alvorlig afasi å håndtere tall i en relativt avansert matematisk kontekst. Denne forskergruppen har blant annet studert personer som til tross for agrammatisme, kan utføre komplekse matematiske operasjoner.

En spennende kompetanse-orientert innfallsvinkel til tall innen afasiforskning finner vi nettopp hos Rosie Varley (nevnt ovenfor). Hun har den interessante ideen at godt bevarte evner innen matematikk kan benyttes som en ressurs inn i afasiundervisningen, for eksempel til hjelp i arbeid med syntaks (J. Marshall, personlig kommunikasjon). Dette er en høyst relevant innfallsvinkel til tall som kompetanse hos personer med afasi, men det handler fremdeles om et annet tema enn det som beskrives i denne artikkelen.

Alle de artikler vi finner ved å søke på afasi og tall/matematikk, har det til felles at de sier lite om det som er denne artikkelens spesifikke fokus: bruk av tall som en mulighet i *kommunikasjonssituasjoner*. Vi kjenner imidlertid til artikler som beskriver (episoder med) kommunikativ bruk av tall. Disse artiklene lister ikke opp ☐tall☐, ☐tallbehandling☐, ☐bruk

av tall eller liknende som nøkkelord for artikkelen (se for eksempel Lind, 2005), da kommunikativ bruk av tall sjelden er det primære i de artiklene der dette beskrives. Men det finnes allikevel publikasjoner der nettopp kommunikativ bruk av tall utgjør et hovedfokus (se for eksempel Klippi, 1996).

Konklusjonen må bli at dette er et område som muligens er beskrevet i praksislitteraturen, men som det er vanskelig å finne fram til. Og det indikerer også at det er behov for flere gode beskrivelser av kommunikativ bruk av tall i afasilitteraturen.

Bruk av tall i samtale

Om sin bruk av tall i tidlig fase, kommenterer Jørgen: «Jeg var jo ikke interessert i tall i seg selv. Det var bare om å gjøre å kommunisere». Hva kreves så for å kunne benytte tall kommunikativt? For det første kreves en «god nok» tilgang til tall, for eksempel slik at personen med afasi i gitte tilfeller finner det lettere å mobilisere et gitt tall enn for eksempel et spesifikt ord, en bokstav eller en setning.

Man må ikke kunne skrive eller lese akkurat som før (man må ikke kunne skrive/lese perfekt eller feilfritt) for å ha god nytte av bokstaver i løpet av en samtale. Ei heller må man kunne tegne som en kunstner for å ha nytte av bruk av tegning i kommunikasjonssituasjoner. På samme måte forholder det seg med tall og bruk av tall i kommunikasjonssituasjoner.

Hva som er god nok tilgang til tall, bør altså ikke avgjøres rent normativt, men må vurderes relativt, basert på om tilgangen til tall er bedre sammenliknet med andre ressurser personen har. For å utforske tilgangen til tall antar vi at det i denne sammenheng vil være mer relevant å kartlegge og observere positiv kompetanse (det vil si: å fokusere på og/eller legge til rette for situasjoner der personen får til å bruke tall) enn å kartlegge med tanke på å

avdekke eventuell svikt i slik kunnskap og kompetanse. Vi vet at mange med afasi har problemer med tall og bruk av tall, og at dette kan gjøre at bruk av tall er en uaktuell strategi for mange. Men, til sammenlikning, så vet vi for eksempel at personer med store skrivevansker allikevel kan ha en stor nok «skrive-rest» tilgjengelig til å kunne bruke skrift kommunikativt i visse situasjoner. På samme måte antar vi at det ikke er et en-til-en-forhold mellom tallvansker og kommunikativ tallbruk. Selv ved noen grad av vansker kan man anta at tall eller en «tall-rest» kan gjøre tall til et av flere potensielle kommunikasjonsalternativer i visse kommunikasjonssituasjoner. For det andre kreves det at personen med afasi selv er kreativ nok til å benytte tall i kommunikasjonssituasjoner. Man kan tenke seg at «kommunikativ tallbruk» på samme måte som «kommunikativ skriving» og «kommunikativ tegning» kan oppstå som en spontan selvhjelpsstrategi. Slik var tilfellet for Jørgen. Man kan imidlertid også med letthet tenke seg at flere som ikke benytter en slik strategi spontant, allikevel ville kunne hatt utbytte av å lære seg strategien. Dette betyr at logopeder i hvert fall bør ha kjennskap til bruk av tall som en av flere alternative strategier til hjelp i funksjonell kommunikasjon. Logopeden kan for eksempel legge til rette for oppgaver og situasjoner der tall kan benyttes kommunikativt, for å finne ut om dette kan utgjøre en av flere aktuelle selvhjelpsstrategier.

Konsekvenser for afasilogopedisk praksis?

Det er enkelt å fastslå at bruk av tall i samtale ikke vil være en relevant strategi for alle afasirammede. Tilsvarende er det naturligvis slik at selv om kommunikativ bruk av tall tilsynelatende ikke er beskrevet og studert systematisk i særlig grad i forskningslitteraturen, så er det mange logopeder som på ulike måter anerkjenner og benytter tall som kommunikativ mulighet i afasilogopedisk praksis.

Til tross for dette, så stiller vi spørsmålet: Burde man tenke enda litt mer bevisst og enda litt mer systematisk på tall som supplement og kommunikativ mulighet for personer med afasi?

Referanser:

- Gelman, R., & Butterworth, B. (2005). Number and language: how are they related? *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (1), s. 6-10.
- Haaland-Johansen, L., Qvenild, E. & Aasness, J. (2009, mai). Using numbers in conversation. Poster presentert på 2nd Nordic Aphasia Conference, København.
- Klessinger, N., Szczerbinski, M. & Varley, R. (2007). Algebra in a man with severe aphasia. *Neuropsychologia*, 45 (8), s. 1642-1648.
- Klippi, A. (1996). Using written numbers, writing or drawing. I A. Klippi (s. 90-110). *Conversation as an achievement in aphasics* (doktorgradsavhandling). Studia Fennica, Linguistica. Helsinki : Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Lind, M. (2005). Conversation – more than words. A Norwegian case study of the establishment of a contribution in aphasic interaction. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (2), s. 213-239.
- Noël, M.-P. (2000). Numerical cognition. I B. Rapp (ed.). *The Handbook of cognitive neuropsychology: what deficits reveal about the human mind*. Philadelphia: Psychology Press.
- Seron, X. (ed.) (2001). Number and language processing. Et temanummer av tidsskriftet *Aphasiology* (vol. 15, nr. 7, 2009).
- Varley, R. A., Klessinger, N. J. C., Romanovski, C. A. J., & Siegal, M. (2005). Agrammatic but numerate. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102 (9), s. 3519 – 3524.

PALPA på norsk

PALPA er et omfattende testbatteri for kartlegging av afasi. Det som er unikt med PALPA, er at du har mulighet til å gå i dybden på enkelte områder for å finne ut hva som er mest hensiktsmessig å jobbe videre med. De 60 deltestene henger sammen på en slik måte at du kan skreddersy et lite utvalg deltester som belyser viktige språkferdigheter hos nettopp den enkelte afasirammede. Med denne artikkelen ønsker vi å presentere den norske utgaven av kartleggingsbatteriet.

PALPA står for Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia (psykolingvistisk kartlegging av språkprosessering for afasirammede) (Kay, Lesser og Coltheart 2009). Det har vært et velkjent kartleggingsredskap for afasi siden den engelske utgivelsen i 1992. I Norge er PALPA blitt oversatt av ei arbeidsgruppe fra Afasiforum (et nettverk der ulike institusjoner som arbeider med afasi, er representert med fagpersoner). Alle oversetterne var logopeder; Marta og Tore Ingvaldsen fra Øverby kompetansesenter, Eldbjørg T. Lyssand og Hans Grove fra Statped Vest, Tone Sandmo og Ingjerd Haukeland fra Logopedtjenesten Helse Bergen, og Line Haaland-Johansen, Monica Knoph, Eli Qvenild og Ingvild Røste fra Bredtvet kompetansesenter. I tillegg har en rekke fagpersoner rundt omkring i landet bistått med utprøving og innspill. Novus forlag står som utgiver av den norske utgaven.

Beskrivelse av batteriet

PALPA består altså av 60 enkeltstående deltester, som kan brukes selvstendig, men som også er utformet for å sammenholdes med hverandre. Ettersom batteriet er så stort, kreves det en kritisk utvelgelse av deltester i det enkelte tilfelle. Derfor må du vite litt om språkvanskene før du tester med PALPA, og det kan være nødvendig å ta mer screeningbaserte tester, som NGA,

først. Dessuten må du kjenne batteriet (og den teoretiske bakgrunnen) godt for å finne fram til de relevante deltestene. Det kan være til hjelp at deltestene er delt inn i fire tema, som er samlet i ulike permer, med hver sin farge. Dette er:

- ☐ auditiv prosessering
- ☐ semantikk
- ☐ lesing og skriving
- ☐ setningsforståelse

I tillegg er det et eget hefte med en introduksjon som går grundig gjennom batteriet og den teoretiske tenkningen bak. Deltestene er nummerert fra 1 til 60, i tillegg har alle en tittel som beskriver hva som testes (for eksempel ☐ PALPA 52 Matching: talt ord og skrevet ord).

De mange deltestene i hvert hefte undersøker ulike områder:

- ☐ fonologi
- ☐ morfologi
- ☐ semantikk
- ☐ syntaks

Testleddene er i tillegg vektet i forhold til forskjellige psykolingvistiske variabler som for eksempel:

- ☐ frekvens (hvor hyppig ordet brukes)
- ☐ billedlighet (hvor lett det er å forestille seg det ordet betegner)
- ☐ ordlengde
- ☐ antall stavelser
- ☐ ordklasse
- ☐ skrivemåte



Ingvild Røste

har mastergrad i spesialpedagogikk, fordypning i logopedi, fra 2006.
Hun er ansatt som rådgiver på Bredtvet kompetansesenter, der hun arbeider med afasi.
E-post: ingvild.roste@statped.no

De av deltestene som tar høyde for flere slike variabler, har ofte mange testledd, for at man skal få testet et tilstrekkelig antall ord som har de ulike egenskapene. Det gjør PALPA mer reliabel enn andre tester når det gjelder å måle endringer i prestasjoner; sjansen for tilfeldig variasjon er mindre. Det er selvfølgelig ikke alltid ønskelig å gjennomføre en lang test. Ettersom skårene i PALPA ikke omgjøres til persentiler eller lignende, er det ingenting i veien for å tilpasse deltestene etter klinisk skjønn. For eksempel kan det å gjennomføre halvparten av en test gi verdifull informasjon. Du vil også finne ulike deltester som inneholder de samme testleddene, fordi de samme variablene skal kunne undersøkes i ulike modaliteter (for eksempel kan du teste auditiv prosessering og høytlesing med samme sett av ord).

I instruksjonen til hver enkelt deltest er det skissert hvilke andre deltester som kan være aktuelle å ta sammen med nettopp denne, avhengig av hvordan den afasirammede presterer. Slik får du hjelp til å orientere deg i batteriet, og til å velge ut de deltestene som på en best mulig måte beskriver den enkeltes språkvansker ☐ ofte på tvers av de ulike heftene.

Forslag til videre kartlegging: Hvis testpersonen har spesifikke vansker med å gjenta setninger, undersøk Auditiv forståelse: setninger [55]. Undersøk gjentakelse av ord fra ulike ordklasser [10]. Se på leseforståelse og høytlesing der materialet kan presenteres visuelt (eks. [56], [37]). Undersøk auditivt sifferminne [13] og Pekespenn: substantiv og verb [60].

Figur 1 Tekst hentet fra innledningen til PALPA 12 - gjentakelse av setninger. Her foreslås flere deltester som kan utdype årsaker til vansker med å gjenta setninger.

Teoretisk bakgrunn

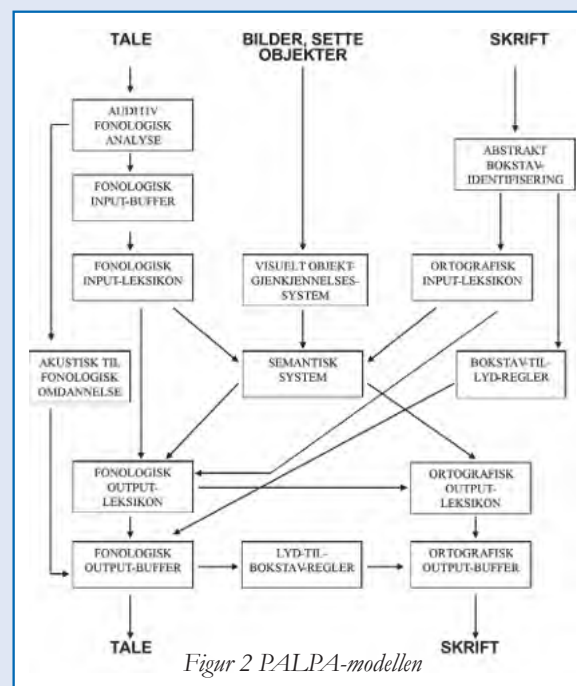
Områdene man har valgt å undersøke i PALPA, og utvalget av ordsett i deltestene, reflekterer den teoretiske tenkningen knyttet til psykolingvistik og kognitiv nevropsykologi. Man ser for seg språkprosesseringsen som en kompleks informasjonsbearbeiding, sammensatt av mindre enkeltprosesser og komponenter, og man ønsker å undersøke hvert av disse elementene mest mulig isolert. For eksempel brytes evnen til å forstå talt språk ned i flere elementer: evnen til å analysere auditivt *input*, til å gjenkjenne det man hører som ord, og å kunne knytte disse ordene til den rette betydningen. Disse elementene kan være skadet eller bevart i større eller mindre grad. PALPA-modellen (figur 2) prøver å tegne et bilde av de ulike elementene i språkprosesseringsen, den belyser hvilke elementer som inngår i forståelse og produksjon av tale og skrift, og sammenhengen mellom disse elementene, ved å sette dem inn i et diagram med *bokser* og *piler*. Dette er naturligvis en konstruksjon. En slik modell kan umulig reflektere språkprosesseringsen helt realistisk, og PALPA-modellen er dessuten en av flere lignende modeller. Men den bygger på erfaringer med at afasirammede har spesifikke utfall (for eksempel at det finnes afasirammede som kan lese ord høyt, men ikke ettersi de samme ordene). Alle deltestene, og elementene i modellen, viser til kasusbeskrivelser og studier der afasirammede har slike spesifikke mønstre i sin prestasjon. Disse viser at enkeltferdigheter kan være uavhengig av hverandre (hvis en person kan skrive ord, men ikke lese de samme ordene, så må det bety at disse ferdighetene ikke er avhengig av hverandre). Noe forenklet kan man si at kognitiv nevropsykologi bruker et prinsipp

om at den afasirammedes atferd er et uttrykk for et normalt kognitivt system, minus en eller flere moduler. Dette er en forenkling, både fordi moduler kan være mer eller mindre svekket, og fordi et menneske som får en hjerneskade, vil prøve å kompensere for vanskene ved å bruke mer overordnede ferdigheter og strategier (Randrup Jensen og Lønneberg 2009). Likevel er modellen svært fruktbar i arbeid med afasirammede, først og fremst som et nyttig arbeidsredskap for å danne seg et bilde av forskjellige underliggende vansker en persons afasi kan bestå av.

man kan gjenkjenne ord man hører. *Semantisk system* inneholder informasjon om betydningen til ordene i språket. *Pilene* viser til utveksling av informasjon mellom boksene. Hvis det er en svekkelse i forbindelsen mellom de to nevnte modulene, vil personen kunne være i stand til å gjenkjenne ord han hører som norske ord, men ikke alltid vite ordenes betydning, selv om det semantiske systemet er i orden; han får ikke *tilgang* til den semantiske informasjonen. Dette er kunnskap som for eksempel NGA ikke kan gi. Hvis en person gjør feil på utpekingsoppgavene i NGA, vil du ikke kunne vite om det for eksempel er input-leksikonet, det semantiske systemet eller forbindelsen mellom disse som er problemet, og det vil være naturlig å bruke PALPA til å differensiere vanskene du ser, noe som vil påvirke hvilke metoder du kan bruke for å arbeide med forståelsesvanskene.

Hele modellen gjennomgås grundig i introduksjonsheftet til PALPA, men det er viktig å merke seg at modellen ikke knyttes til lokalisasjon av språkfunksjoner i hjernen.

Ikke alt som testes i PALPA er vist i modellen, men man antar for eksempel at ulike leksika på en eller annen måte befatter seg med morfologi og frekvens. Spesielle vansker med bøyde eller lavfrekvente ord, vil altså beskrive vansker i et leksikon, selv om modellen ikke prøver å vise hvordan for eksempel



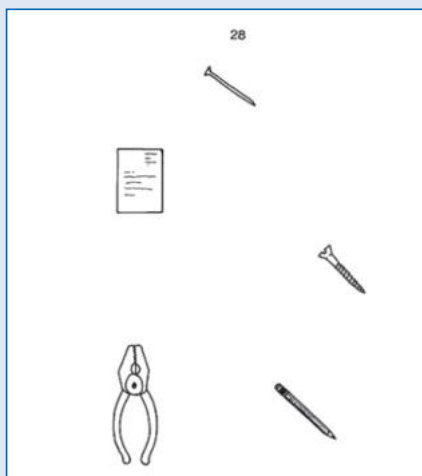
Figur 2 PALPA-modellen

Modellen (figur 2) består altså av forskjellige moduler (*bokser*) og en innbyrdes sammenheng mellom dem (*piler*). *Boksene* lagrer informasjon. *Fonologisk input-leksikon* inneholder for eksempel informasjon om hvordan ordene i språket høres ut, slik at

morfologisk kunnskap lagres i leksikon. Modellen beskriver dessuten bare enkeltord-nivå, selv om hele hefte 5, og enkelte deltester ellers tar for seg setninger. Men som eksempelet fra PALPA 12 (figur 1) viser, prøver man på samme måte som ellers å bryte ned vansker med

setninger i mulige underliggende årsaker, som arbeidshukommelse eller problemer med spesielle ordklasser. PALPA tester ord fra mange ulike ordklasser, men det er en stor overvekt på substantiv. VOST (Bastiaanse m.fl. 2006) er et viktig supplement for å undersøke verb og setninger.

Like viktig som at man kan identifisere bokser og piler i modellen der funksjonen er svekket, er det at man kan finne elementer der funksjonen er god, som kan være til stor hjelp når man planlegger undervisningsforløpet. Hvis du har funnet ut at forbindelsen mellom fonologisk input-leksikon og det semantiske systemet er svekket, og du samtidig finner ut at ortografisk input-leksikon, og forbindelsen herfra til det semantiske systemet fungerer bedre, kan det være en aktuell innfallsvinkel å begynne med å jobbe med skriftlig materiale. Etter hvert kan du kanskje begynne å presentere ord både auditivt og skriftlig, slik at skrevne ord kan støtte arbeidet med å bedre den auditive forståelsen.



Figur 3 Eksempel fra PALPA 47 Matching: talt ord og bilde, testledd 28: Her skal den afasirammede peke ut spikeren, mens skruen er nær semantisk distraktor, og også visuelt lik. Tangen er fjernere semantisk relatert, blyanten er en ren visuell distraktor, og brevet en ikke-relatert distraktor.

Som med de fleste tester, er det noen deler av PALPA som er mer anvendelige enn andre. Noen deltester vil kunne

brukes på mange afasirammede, og til en viss grad fungere som screening. Et eksempel er PALPA 47 (se figur 3), en deltest som undersøker semantiske ferdigheter gjennom bildeutpeking, med mange testledd, og flere typer distraktorer. Den kan ofte fylle ut kunnskapen om språkforståelse man for eksempel får fra NGA. Andre eksempler på deltester som ofte kan være aktuelle å bruke, er PALPA 5, som undersøker det auditive input-leksikonet, eller PALPA 54, som er en benevnings-test som skiller mellom høyfrekvente og lavfrekvente ord. Så vil kanskje resultatene på de deltestene du velger, fortelle deg hvordan du kan gå videre i PALPA. Kay og Terry (2004) har gjort en gjennomgang av hvordan PALPA brukes i forskningsstudier, og viser at PALPA 47 og 48 (PALPA 48 tilsvarende 47, men bruker skrevet ord og bilde) brukes desidert mest. I tillegg brukes PALPA 5, PALPA 49 (synonymbedømmelse) og ulike deltester som undersøker leseferdighet hyppig. Dette kan reflektere det vi ofte opplever i praksis, at å finne ut av språkforståelse og semantikk er sentralt. Hvilke deltester man ellers velger å bruke vil variere mer, etter resultatene på de nevnte deltestene. Det betyr at selv om en deltest sjelden er i bruk, er den ikke mindre viktig. Den kan nettopp avdekke noe viktig om en spesiell persons språk som du ikke kunne funnet ut ellers.

Lesing og skrivning

Som nevnt er et helt hefte, og hele 28 deltester viet lesing og skrivning. Da batteriet ble utviklet, var utgangspunktet deltester om lesing og skrivning. Vi nevner dette spesielt, fordi det finnes lite kartleggingsmaterieell som systematisk tar for seg lese- og skriveferdigheter (et unntak er Alfabetprøven (Corneliussen 2003)). Med denne delen av PALPA har vi mulighet til å komme i dybden på visse aspekter av brukerens lese- og skriveferdigheter. Også her dreier de fleste deltestene seg om enkeltord, og det er for eksempel mulig å få et systematisk bilde av om lange ord er

vanskeligere enn korte, ikke-lydrette er vanskeligere enn lydrette, om bøyde ord er vanskeligere enn ubøyde osv.

Utprøving og skåring

Vi har valgt å oversette alle deltestene til norsk, men vi har mange steder måttet gjøre en del tilpasninger for at testene skal fungere på norsk. Det har sjelden vært mulig å oversette ord direkte, etter som egenskaper ved ordene (morfologi, ordlengde, skrivemåte osv) er forskjellig på norsk og engelsk. Vi har så langt det har vært mulig, funnet norske testledd som oppfyller kravene, og noen steder har vi kuttet ut testledd. For eksempel undersøker den engelske utgaven noen setningstyper som ikke finnes på norsk, og disse har vi derfor utelatt.

Det var nødvendig å prøve ut deltestene etter første runde med oversetting og omarbeiding, på normalspråklige voksne personer. Målet var å sikre at deltestene var slik at normalspråklige stort sett mestrer dem uten vansker. Det er ca 3500 testledd i hele batteriet, og på et overveldende flertall av disse gjorde ikke kontrollpersonene feil. Men det fantes testledd der opptil halvparten av kontrollpersonene gjorde feil og disse testleddene endret vi selvfølgelig. Dette kunne for eksempel være i oppgaver der man skulle vurdere om ord var synonyme. I slike oppgaver er det vanskelig å finne en ubestridelig fasit, fordi det alltid vil være mulig å ha private oppfatninger. Kravet vi stilte var at hvis 10 % eller flere ikke svarte i overensstemmelse med vår fasit, endret vi testleddet. Maksimums- og minimumsskåre, samt gjennomsnittsskåre fra utprøvingen gjengis i innledningen til hver enkelt deltest, og vil være nyttig å kikke på for å vurdere den afasirammedes prestasjon. Nickels & Cole-Virtue (2004) har prøvd ut en del PALPA-deltester på normalspråklige, og blant annet målt reaksjonstid. De ser at selv om kontrollpersonene gjør oppgavene rett, bruker de lenger tid på å løse testledd der ordene for eksempel har lav frekvens eller lav billedlighet. De antyder at det kan vise

at når afasirammede for eksempel gjør flere feil på lavfrekvente enn høyfrekvente ord, betyr det ikke nødvendigvis at de har et spesifikt utfall knyttet til lavfrekvente ord, men at en generell svekkelse vil føre til flere slike feil, fordi lavfrekvente ord generelt er vanskeligere. Slik kan det være nyttig å konferere med den norske statistikken i tolkningen av testresultater, se eksempel i figur 4.

Deskriptiv statistikk (23 kontrollpersoner):			
t = antall testledd			
Høy billedlighet/Høy frekvens (t = 15)	Min.	Maks.	Gj.snitt
Høy billedlighet/Lav frekvens (t = 15)	15	15	15,00
Lav billedlighet/Høy frekvens (t = 15)	15	15	15,00
Lav billedlighet/Høy frekvens (t = 15)	14	15	14,91
Lav billedlighet/Lav frekvens (t = 15)	13	15	14,57
Nonord (t = 60)	60	60	60,00

Figur 4 Statistikk fra PALPA 25 Visuell leksikalsk bedømmelse. Skrevne ord og nonord presenteres, og oppgaven er å merke av de virkelige ordene. Det er en liten tendens til at ord som både er lavfrekvente og lavbilledlige (for eksempel satire, metafor) av og til kan oppfattes som nonord av kontrollpersonene.

I PALPA er man ute etter å måle prestasjoner i forhold til normal prestasjon som stort sett er full skåre. Og det er lagt større vekt på å lete etter mønster i prestasjonene enn på totalskåre på hver enkelt deltest. Derfor blir du alltid bedt om å fylle ut skårer sortert etter variablene som testes (som i PALPA 25 (figur 3), er det mer interessant å se hvor mange testledd i hver av de fem gruppene den afasirammede klarer, enn hvor mange han klarer totalt). Hvis du så tar en deltest som bruker samme testledd, men i en annen modalitet, er du ute etter å se om det samme mønsteret gjentas.

Kognitiv neuropsykologi i logopedisk praksis

Tradisjonell neuropsykologi er opptatt av å sammenholde ulike symptomer for å prøve å fastslå om et visst syndrom har oppstått (for eksempel å fastslå om pasienten har Brocas afasi). I kognitiv neuropsykologi er man mer opptatt av å sammenholde ulike symptomer med et normalt fungerende kognitivt system. Man er på en måte mer opptatt av å undersøke hva som er forskjellig hos personer med hjerneskader, enn hva som er likt. En slik tenkning ligger nærmere det vi vanligvis gjør i vår logopediske praksis.

Det er vanskelig å finne ut på hvilke områder det er vansker, ressurser og potensial for bedring, for så å arbeide med disse områdene. I boka *A cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia* (Whitworth mfl. 2005) beskrives i detalj en hel rekke intervensjoner som er gjennomført på bakgrunn av en slik modul-basert kartlegging som vi har presentert i

artikkelen. Et eksempel de gjengir er fra Francis og medarbeidere, som arbeidet med en afasirammet, hvis største vanske var å knytte auditivt presenterte ord med meningen (dvs. *pilen mellom input-leksikon og semantisk system*). Han hadde noen tilsvarende, men mindre, vansker i tilgang til semantikk fra ortografisk input-leksikon. De prøvde to ulike tilnærminger for å bedre den auditive forståelsen, først en implisitt metode, der han fikk to oppgaver. Den ene var å lese skrevne definisjoner av ord og øve på å skrive dette ordet. Den andre var å matche skrevne ord til relaterte skrevne ord. Så prøvde de en mer eksplisitt metode, der han gjorde det samme, men fikk i tillegg høre definisjoner og ord. De fant ut at begge metodene hjalp på den auditive forståelsen (muligens gjennom en form for kompensasjon som at han lærte å visualisere den skrevne formen til ord han fikk høre, og slik kunne knytte det til mening), men at den siste metoden ga mest varig endring.

Ta i bruk PALPA

Vi håper PALPA vil finne sin plass blant kartleggingsmateriellet vi som arbeider med afasi i Norge etter hvert har fått, og at det vil hjelpe logopeder til å finne

fram til de riktige tiltakene for den enkelte afasirammede. Anne Whitworth og hennes kolleger har i år gitt ut et tiltaksmateriell med en stor mengde treningsoppgaver som er knyttet til den samme typen tenkingen som PALPA bygger på. Dette finnes naturligvis fortsatt bare på engelsk, men kan likevel være inspirerende i arbeidet med å utarbeide egne oppgaver på norsk. Anne Whitworth vil blant annet presentere dette materialet på Afasidagene i oktober 2009.

Testbatteriet kan nå kjøpes gjennom Novus forlag (www.novus.no) for kr. 2800. Det arrangeres også kurs i bruk av PALPA, blant annet på Bredtvet kompetansesenter 3.-4. desember 2009 og 25.-26. februar 2010.

Litteratur

- Bastiaanse, R., Lind, M. (2006): Verb- og setningstesten (VOST). Oslo: Novus forlag
- Kay, J. og Terry, R. (2004): Ten years on: Lessons learned from published studies that cite the PALPA. *Aphasiology*, 18, 127-151
- Nickels, L. og Cole-Virtue, J. (2004): Reading tasks from PALPA: How do controls perform on visual lexical decision, homophony, rhyme, and synonym judgements? *Aphasiology*, 18, 103-126
- Kay, J., Lesser, R. & Coltheart, M. (2009): Psykologisk kartlegging av språkprosessering hos afasirammede (PALPA) (norsk oversettelse). Oslo: Novus forlag
- Jensen, L.R. & Lønnberg C. (2009): Afasi og kognitiv neuropsykologi. I: A.Gade, Gerlach, C., Starrfelt, R. og P. Møller Pedersen (Red.): Klinisk neuropsykologi. København: Frydenlund.
- Whitworth, A.; Webster, J.; Howard, D. (2005): *A cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia*. Hove: Psychology Press

NLLs ETTERUTDANNINGSKURS OG LANDSMØTE 2010

Bergen 17. – 20. juni 2010

Tidlig intervensjon

FAGUTVALGET kan glede alle medlemmer av Norsk logopedlag med at de får en enestående mulighet til å møte den nyeste og fremste kunnskapen om språkvansker. Professor **Dorothy Bishop** fra University of Oxford skal nemlig være hovedforeleser på NLLs etterutdanningskurs i Bergen 17.–20. juni 2010. Hun skal snakke om hva som bør bekymre logopeder i forhold til barn som begynner å snakke sent, og om spesifikke språkvansker. Dorothy Bishops bok "Uncommon Understanding", som kom i 1997, representerte en ny innfallsvinkel til språkvansker, noe de fleste som arbeider innen feltet har hatt glede av. Hun har også redigert og skrevet bøker med Laurence Leonard og Michael Rutter om henholdsvis språkvansker og barne- og ungdomspsykiatri, samt et imponerende antall vitenskaplige artikler om språkvansker, dysleksi, autistiske syndrom med mer. Dorothy Bishop har også utviklet tester og kartleggingsmateriell, hvor TROG-2 (Test for Reception of Grammar) og CCC-2 (Children's Communication Checklist) er de mest kjente her i landet. TROG er oversatt til norsk og har norske normer.

I tillegg til Dorothy Bishop vil blant annet professor **Kristian Emil Kristoffersen** fra Institutt for lingvistiske og nordiske studier ved UiO presentere data fra en stor undersøkelse av tidlig språkutvikling hos norske barn. Studien er basert på foreldrerapportering fra mer enn 6500 barn. De av dere som ikke fikk plass på Oslo logopedlags Lidcombe-kurs får nå sjansen til å høre hva logopedene **Rosemary Hayhow** og **Mary Kingston**, fra The Oxford Development Centre har å si om tiltak for tidlig stamming. Selv om etterutdanningskurset ikke sertifiserer for bruk av Lidcombe-programmet, vil det bli gitt en grundig praktisk innføring. Også forelesningen om afasi vil fokusere på tidlig intervensjon. Her vil logopedene **Tone Sandmo**, **Synneve Stoller** og **Ingjerd Haukeland**, som i ca. 20 år har arbeidet med afasi ved sykehusene i Bergen, dele sine erfaringer knyttet til kartlegging av afasirammede i akuttfasen. Tidlige tiltak er også fokus når ph.d. Per-Åke Lindestad fra Karolinska Universitetssjukhuset i Stockholm skal snakke om stemmevansker hos barn. Matematikkutvikling og språk henger nært sammen, noe vi alle kan glede oss til å høre mer om når **Elin Reikerås**, fra Lesesenteret UiS skal forelese om språkets rolle i matematikkutviklingen.

Fullt program med påmelding kommer i desembernummeret av Logopeden.

Anne-Lise Rygvold

Kristine Gilleberg

Monica I. K. Knop

2nd Nordic Aphasia conference i København

Det er tre år siden Afasiforum i Norge (bestående av 12 forskjellige institusjoner som arbeider med afasi), satte seg som mål å starte en tradisjon med nordiske afasikonferanser. Den 2. Konferansen ble arrangert i København i midten av mai i år.

Det var Center for Hjerneskade ved København Universitet som sto som arrangør, og konferansen ble holdt på København Universitet. Konferansens team var □Language, Communication & Quality og life□.

Hennes kongelige høyhet kronprinsesse Mary deltok ved åpningen av konferansen og var til stede under den første forelesningen til Jane Marshall. Kronprinsesse Mary er beskytter av Hjerneskaden, som er den danske landsforeningen for hjerneslagrammede. Kronprinsessen viste stor interesse for den forelesningen hun overvar og stilte spørsmål til foreleseren som viste at hun hadde kunnskap om afasi.



Konferansen ble åpnet med et kortforedrag av en afasirammet, Steen Helmer Nielsen, tidligere advokat. Gjennom god hjelp fra Center for Hjerneskade hadde han nå kommet så langt i sin rehabilitering at han ved hjelp av PC der foredraget var skrevet ned, kunne fremføre dette på engelsk



Første hovedforeleser var Jane Marshall fra England. Hennes foredrag handlet om hvorvidt gester og tegneferdigheter også er affisert i alvorlig grad av afasi eller om disse modaliteten kan brukes mer aktivt i terapi. Hun tok utgangspunkt i en studie fra City University i London. Alle sammendragene av foredragene (abstracts) ligger på nettsiden til konferansen, www.aphasia2009.dk

Ca 250 deltakere fra Danmark, Sverige, Finland og Norge deltok på konferansen.



Neste foreleser, Ruth Herbert, fra University of Sheffield hadde som tema: What do we know, what can we do, and what difference does it make. Hennes utgangspunkt var arbeid med anomi og hvordan vi kan måle framgang av våre intervensjoner.

Anna Basso fra University of Milan, Italia hadde sett på flere studier som handlet om effekt av afasirehabilitering. Hun konkluderte med at det var dokumentert effekt av behandling hvis opplegget varte lenge nok og var intensivt nok, selv for kronisk afasirammede.

Gill Pearl fra Manchester, snakket om helseeffekten og rehabiliteringseffekten av deltakelse i frivillig arbeid i lokalsamfunnet: Community participation, volunteering and aphasia.

Madeline Cruice fra University of London avsluttet plenumsforelesningene med fokus på livskvalitet for afasirammede:

□Measuring and improving quality of life with aphasia after stroke□

Eli Qvenild fra afasiteamet ved Bredtvet kompetansesenter var invitert til å holde to kortforedrag om to Helse- og Rehab finansierte prosjekter i samarbeid med Afasiforbundet i Norge. Det ene om Afasi-forbundets likemannsarbeid blant pårørende, det andre om samtalepartnere for personer med afasi der man benytter den allerede etablerte besøkstjenesten til Røde kors. Det kan leses mer om dette prosjektet på Bredtvets hjemmeside.



Center for Hjerneskade inviterte alle til omvisning og orientering om arbeidet de holdt på med. Det var meget imponerende. De hadde anledning til å kombinere fysisk rehabilitering med språklige rehabilitering, til å gi intensive opplegg og samtidig forske på effekt av tiltakene de satte i gang.

Vi var også invitert til flott mottagelse i rådhuset i København, der det var anledning til å møte mange kolleger fra de andre nordiske landene.



Neste konferanse vil bli holdt i Helsinki i 2012. Da håper vi mange norske logopeder vil delta.

*Skrevet av Anne Berit Andreassen
Alle foto: Lars Borresen Fabrin - Foto13.dk*

Melanie Kirmess, stipendiat ved ISP, Uio, var også invitert for å snakke om sitt doktorgradsarbeid om Constrained induced Språkterapi.



Moden for logopedi?

I vårt virke som logopeder møter vi mange ulike mennesker med vidt forskjellige slags språk-, tale- og kommunikasjonsvansker i tillegg til suge-, tygge- og svelgeproblemer. Disse personene kan være hvor som helst i livet, et sted mellom vuggen og graven. Vi må derfor håndtere et stort spekter av problemstillinger og utfordringer, og måten vi gjør det på avhenger av både typen problem, vanskegrad, individets forutsetninger for trening og bedring, miljøet rundt den som er rammet samt hvor i livet den det gjelder, befinner seg. Dette stiller relativt store krav til oss som yrkesutøvere, ikke minst når det gjelder fleksibilitet. Vi må ganske enkelt ha kjennskap til mange forskjellige metoder og tilnærmingmåter, og vi må kunne vurdere hver enkelts behov for så å møte dem på en profesjonell måte. På logopedistudiet mitt i Gøteborg ble det flere ganger vist til den kjente uttalelsen til den danske filosofen Søren Kirkegaard (1813 □ 1855):

□Skal man hjelpe en annen, må man først finne ut hvor han er, og møte ham der. Dette er det første bud i all sann hjelpekunst.□

Dette gjelder i høyeste grad for oss som er en del av hjelpeapparatet og som skal prøve å bidra til økt livskvalitet for andre. De færreste er nok uenige med Søren Kirkegaard i dette, men likevel kan det være vanskelig å finne ut hvor noen er og møte ham der. Det er så mye som påvirker vårt syn på både oss selv og andre, og vi har mange idéer om hvordan ting burde være i en ideell verden. Det er så lett å ty til slike meninger og handle ut fra dem istedenfor å ta et skritt til side og se hvor den andre parten er. Hvis vi klarer å leve etter Kirkegaards filosofi på dette området, kan det bety at vi noen ganger må jobbe annerledes enn det vi er vant til. Er vi klar for det?

Når det blir født et barn med Down syndrom, for å ta et eksempel, vet vi at det vil være behov for igangsetting av språkstimulerende tiltak i løpet kort tid. Vi vet også hva disse tiltakene bør inneholde (blikkstimulering, lyddiskriminering, stimulering av kroppsbevissthet, tegn-til-tale pluss, pluss, pluss□). Vi har tro på at barnet er mottakelig for stimulering, og vi har tro på at det nytter. Det ville vært uetisk ikke å gi barnet det han/hun trenger.

Når et barn uten andre kjente vansker enn språkvansker, kommer til logopeden blir det som regel foretatt en kartlegging av de språklige forholdene. Hvis avviket er stort nok, er det selvfølgelig behov for logopedisk hjelp. Likevel skjer det noen ganger at barnet ikke får et slikt tilbud, med begrunnelse i at

barnet p.g.a. sin lave alder ikke er modent for logopedisk trening. Samtidig får foreldrene beskjed om at det vanligvis er nødvendig å vente til barnet er omtrent fire år for det er realistisk å sette inn logopediske tiltak.

Hvordan rimer dette med filosofien til Søren Kirkegaard? Hvordan har det seg at vi hjelper barn med Down syndrom allerede i det første leveåret, men ikke den språksvake treåringen? Det handler i hvert fall ikke om gode kognitive evner hos Down-babyen. (For ordens skyld: Det finnes mange språksvake treåringer som får logopedisk hjelp rundt omkring, men det finnes også de som ikke får det med den overnevnte begrunnelsen). Går det an å ikke være moden for logopedi? Hvis svaret er ja, hvor ligger da problemet? Ligger problemet hos barnet, i metodikken eller hos oss logopeder? Slik vi formulerer oss, når vi begrunner □nødvendigheten□ i å avvente innsatser, høres det ut som om det er barnets lave alder som er problemet. Men jeg er ikke sikker□ Når et barn med normal språkutvikling er fire år gammelt, har svært mye falt på plass. Det språkforsinkede barnet har på samme alder et nokså stort etterslep, hvis hjelp ikke er blitt gitt. Bør vi la det gå så langt? Må vi la det gå så langt?

En treåring er kanskje ikke klar for å sitte på enerom med en fremmed voksen og trene på det han/hun klarer dårligst, men logopeden kan nok bidra med mye annet. Vi vet mye om hva det er som stimulerer et normalspråklig barns språkutvikling. Vi vet mye om hvordan ordforråd kan stimuleres, om hvordan vi retter barnets oppmerksomhet mot lyder, om hvordan vi på en positiv måte kan være gode språkmodeller o.s.v. Klarer vi å bidra med slik kunnskap inn i barnets verden og nærmiljø, er det stor sannsynlighet for at vi også har klart å leve i Søren Kirkegaards ånd.



*Erik Reichmann
leder, Yrkesetisk råd*

Afasikontakt?

Som interesseorganisasjon for afasirammede og deres pårørende, har Afasiforbundet i Norge, med sine 36 lokalforeninger, blant annet lagt vekt på like-mannsarbeid og erfaringsutveksling. Det har vært arrangert ulike kurs og treff både i sentral og lokal regi.

Det betyr enormt mye å treffe mennesker ”i samme båt”, med de samme vanskene og utfordringene.



Hva er en Afasikontakt?

Afasiforbundet har siden 2003 utdannet 46 ” autoriserte likemenn”, Afasikontakter, som selv har erfaring med afasi og tilleggsvansker, enten som rammet selv eller står denne nær.

Det finnes to typer Afasikontakter:

Afasiforbundet har siden 2003 utdannet 46 ” autoriserte likemenn”, Afasikontakter, som selv har erfaring med afasi og tilleggsvansker, enten som rammet selv eller som nærperson.

Målsetningen har vært at alle lokalforeninger med tiden skal disponere autoriserte likemenn.

Forbundet utdanner to typer Afasikontakter:

1. Kontakt for afasirammede (Afasikontakten er en person som selv har afasi)
 2. Kontakt for pårørende (Afasikontakten har en afasirammet person i nær familie)
- Det er viktig å ha bearbeidet sin egen situasjon, når en sier seg villig til å dele nyttig erfaring og gi råd til andre som sliter med det samme. Alle afasikontakter har ID-kort med bilde, som de bruker når de opptrer som Afasikontakter. De har taushetsplikt og opptrer i tråd med etiske retningslinjer for denne oppgaven.

Allerede i tidlig fase kan Afasikontakten være til nytte, men det er opp til partene å bestemme når, hvor og hvor ofte møter skal skje. Ordningen er ikke en del av det offentlige hjelpeapparatet, og Afasikontakten kan ikke blande seg inn i trening eller behandling.

Det å treffe et medmenneske med erfaring, kan gi håp og pågangsmot.

Logopeden – en sentral person

Erfaringene så langt viser at logopeden er en sentral person når det gjelder å få i stand kontakt mellom den afasirammede/ pårørende og Afasikontakten. Logopeden kan gi informasjon om dette tilbudet både i akutfasen og senere i rehabiliteringsforløpet. Afasiforbundet håper derfor på et godt samarbeid med logopeder for at denne ordningen skal fungere best mulig, til nytte og hjelp for både afasirammede og deres pårørende.

Utdanning av nye afasikontakter

I november inviterer forbundet til et kurs for å utdanne nye afasikontakter, både afasirammede og pårørende. Vi ser for oss at en afasirammet har støtte av en pårørende i samme lokalforening, slik at de kan opptre som ”et team”, men ikke være et par fra før av.

Vi oppfordrer logopeder til å finne mulige kandidater til dette, men en påmelding skal skje i samråd med den lokale afasiforeningen da selve afasikontaktordningen er forankret der.

Denne gangen legges kurset til en enkelt helg, 13.-15. november 2009, på Thon Hotel Gardermoen.

Vet du om noen dette kunne være aktuelt for? Ønsker du mer informasjon?

Ta kontakt med Afasiforbundet i Norge, tlf. 22 42 86 44, e-post: afasi@afasi.no

Ellen Borge, forbundsleder i Afasiforbundet i Norge

vi trenger ditt tips!

BLI KVITT ALLE BILDENE FØRST ***(modell fra "Speile egg")***

Du trenger:

Seks kort med tall- og/eller terningsymbol.
Terning.
Bilder av det dere jobber med for tiden.
Eske, skål, boks e.l. (pynt den til for eksempel skattkiste).

Framgangsmåte:

Sett esken midt på bordet og legg sekstall-brikken foran.
(Eller lim den på esken)
Legg de andre tallkortene foran esken i stigende rekkefølge.
(Eller lag små fat som tallene ligger ved)

Del ut kort til hver spiller. Helst færre enn ti, antallet er avhengig av deltakernes utholdenhet. Disse ligger foran barna i en haug. Billedsiden ligger opp.

Spiller A triller terningen og legger ut det øverste kortet sitt i nederkant av det tallsymbolet terningen viser. Han må si hva

bildet forestiller. Så er det B sin tur til å trille og legge ut sitt øverste kort. Hvis B får det samme tallet som A hadde, må han imidlertid ta inn kortet som allerede ligger ute. Kortet må igjen benevnes. Kortet legges nederst i bunken, for å få sirkulasjon i øvingsoppgavene.

Det kan bare ligge et kort ved hvert tall. Bortsett fra ved sekstallet. Der ☐forsvinner☐ kortet og barnet blir kvitt kortet sitt ☐for alltid☐.

Spillet kan også spilles som i ☐Speile egg☐. Da kan hver spiller trille terningen så mange ganger han tør. Da kan han legge kort på de tallene som er ledige, men må ta inn kort som allerede ligger ute. I denne måten å spille på, kan man velge å stå over etter å ha kastet terningen en gang eller man kan trille helt til man kommer på opptatt plass. Selv om det ligger kort ved alle brikkene er det jo alltid en mulighet for å trille seks og komme oppi esken.



Alle slags bilder kan brukes. Enten vi over lyd, ord, setninger, fortelling eller skal kjenne kategorier. Sammen med, eller i stedet for bilder, kan en bruke ordbilder og setninger.

Kortene må alltid benevnes, både når de legges ut og når de tas inn.

Hvem blir kvitt kortene sine først?

*Tips fra Solveig Roskar,
Haugesund*

SPESIELT
FOR TILRETTELagt undervisning

BEGYNNERLESING

MED SAKTE PROGRESJON TIL ABC- VERKET

(Et leseopplegg tilpasset ABC-en for de som har problemer med den ordinære progresjonen)

BESTÅR AV:

Leseverket har vært til grundig utprøving med godt resultat.

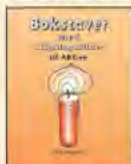
15% rabatt
ved bestilling direkte
fra forlaget

Plansjer



(alle bildene i ABC-verket)

Bokstavplansjer



(bokstaver med utlyttingsbilde)

Arbeidsblokker



- Bokstavblokker (3stk)
(arbeidsbok med alle bokstavene)



- Ordblokker (2stk)
(arbeidsbok med ord og setninger)



- «Lesebok»

(Et leseark for hvert nye ord som læres)

- Lettlestbøker

(ei bok for
hvert 4. ord)



«Vi kan lese» (10stk)



«Lese-lek» (10stk)

(ei bok for
hvert 8. ord)

SPILL



- Bokstavspill (6stk)
(et bokstavspill for hver 8. bokstav)



- Ordspill (10stk)
(et ordspill for hvert 8. ord)

**LÆRER-
VEILEDNING**



**Komplett pris
kun kr 1950,-**
FRAKTFRITT TILSENDT
TIL GJENNOMSYN.

☐ **Ja, takk!** Send hele settet til gjennomsyn/kjøp (stryk det som ikke passer)
Begynnerlesing med sakte progresjon til ABC-verket

Kundenummer _____

Navn _____

Adresse _____

Postnr _____ Sted _____

Pedagogisk Forlag • Postboks 1043 • 4687 Kristiansand • Tlf: 92 66 29 45 • Telefax 38 04 55 52
www.pedforlag.no



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

Skattekisten; logoped Hanna Jensen



Hanna, Anne Lise og Ingvild.

Første gang jeg ringte for å avtale et intervju med Hanna Jensen, sa hun at hun nylig var blitt intervjuet i Logopeden. Okey sa jeg, og lette igjennom alle tidsskriftene jeg har fra 03-2003. Neste gang jeg ringte hadde Hanna funnet ut at hun var intervjuet i juni 2001. Og da ble vi enige om hun godt kan bli intervjuet igjen.

Hanna Jensen var 71 år 17.09.09. Gratulerer med vel overstått dag!. Hun har jobbet som logoped fra 1973 til dags dato. Hun gikk av med uførepensjon i en alder av 66 år. Etter det har hun bistått PPT i Brønnøysund

med testing, rapportskriving og forslag til pedagogiske tiltak. Dette fordi PPT etter hvert fikk svært lange ventelister. Hanna har jobbet innenfor områdene språkvansker, lese- og skrivevansker og afasi. Hun har for det meste jobbet med skolebarn, ungdom og voksne. Hanna har lærerutdanning i bunn og har derfor jobbet lite med de yngste barna/førskolebarn. Hanna jobbet ved Statens senter for epilepsi da hun fattet interesse for logopedi, hun fullførte logopedutdanningen i 1973. I jobben på SSE var det mest naturlig å jobbe med språkvansker og lese- og skrivevansker hos barn og ungdom, og det er dette hun har mest

kompetanse på. Hanna har også jobbet ved Bredtvedt kompetansesenter på observasjonsavdelingen, og ved Logopedisk senter i Trondheim. Hun har også vært foreleser på logopedutdanningen i Trondheim og har øvingslærer for logopedstudenter. Hanna minnes sitt første oppdrag ved Logopedisk senter i Trondheim □ da skulle hun teste gutter som hadde begynt på □fly-krigsskolen□. Hun var i utgangspunktet litt forunderet over dette oppdraget. Men har ved dette og andre oppdrag sett hvilke fantastiske strategier ungdommer bruker for □skjule□ og kompensere for sine lese- og skrivevansker for komme seg igjennom grunnskolen og videregående skole. Når disse ungdommene da begynner på høyskoler og universitet blir kravene så høye at det kreves tilrettelegging for at de skal kunne gjennomføre sine studier. Hanna har sammen med andre kjempet for at studenter skal få tilrettelegging med bl.a lydbøker, data (eller IKT, som det nå heter), høytlesing av tekstoppgaver, tilrettelagte eksamner og ligende. Hun minner om at tilrettelegging ikke var en selvfølge på starten av hennes karriere. Studenter har ikke tid til å ha logopedundervisning fordi fagstudiene krever all deres tid. Enkelte studenter blir også rådet til å bruke lengre tid på studiene. Studier på normert tid kan være vanskelige pga av lese- og skrivevansker.

Jeg spør henne: □hva har du lyktes best med i din karriere som logoped?□ Hanna mener at hun har best lyktes med å komme godt i kontakt med folk, få sine brukere til å vise tillit og åpne seg for henne. De voksne er jo alltid motiverte, da de har ønsket hjelpen sjøl. Barn er ofte henvist av skolen eller foreldre, og barn er høflige, og de kommer om de er motivert eller ei. Det er da det gjelder å få en ordentlig kontakt med barna og opparbeide tillit. De har ofte hatt □mye□ spesialundervisning tidligere og skjønner ikke hvorfor de nå skal ha en ny dame å forholde seg til. Derfor er tillitt og kontakt alfa og omega. Hanna mener også at du som fagperson må kjenne din kompetanse og begrensninger. Du må ikke gi brukere falske forhåpninger, man kan faktisk ikke alltid □kurere□ slik bruker forventer.

Hanna sier at hun på metodevalg kan hun ikke trekke frem en enkelt metode fremfor andre. Som logoped

må være sikker i ditt valg av metode. Den metoden du velger å bruke, må du kunne helt til bunns, du må tro på metoden du har valgt og ikke minst bruke den over tid i arbeidet med brukere. Når barna har fått tillit til deg gjør det ikke noe om du bruker samme metode lenge med ulike variasjoner. Variasjonene på metoden kommer naturlig når du har blitt trygg i bruken.

Det er ikke slik at når du er ferdig med utdannelsen og har fått □logopedsertifikatet□, da er du utlært. Det er som med bilkjøring, når oppkjøringen er over, og du slippes alene ut på veiene - begynner selve læringen. Logopedene må gjennom hele yrkeskarrieren kurs og lese faglitteratur for å ivareta og utvikle sin kompetanse.

I følge Hanna er den aller største utfordringen å leve opp til forventningen til logoped. Du må inneha kompetanse og være nøye på å ikke trække over grenser på det som er ditt fag. Teamarbeid i tverrfaglige gruppe har gitt Hanna veldig mye kompetanse og bevissthet på hvordan hun kan takle sitt eget fagfelt. Den andre store utfordringen ligger i det fagpolitiske □ å få myndighetene til å akseptere hvor logopedene hører hjemme: i utdanning eller medisin. Dette er en sak NLL har jobbet med i 60 år og fortsatt holder aktivt på med. Det utdannes for få logopeder, på samme tid er det få stillinger for logopeder. Kommunene også ta et ansvar og utlyse logopedstillinger. Det er mange logopeder som i dag jobber i stillinger som saksbehandler, lærer og rådgiver i Norge. Hanna ønsker at alle disse får jobbe i logopedstillinger. Hanna har også registrert at det skal igangsettes logopedutdanning i Brønnøysund i samarbeid med Universitetet i Tromsø. Hun lurer imidlertid lurer hun på hvor alle studentene skal ha praksis når det ikke finnes logopedstillinger i kommunene. Hun håper bare at praksisplassene er på plass før utdanningen starter.

Hanna avslutter med at hun siden 1973, så lenge hun har jobbet som logoped, ikke har hatt en kjedelig dag på jobben, hun har hatt en fantastisk spennende og interessant jobb. Og angrer ikke en dag på at hun tok logopedutdannelsen.

Lisa Baal

VARELISTE FOR SALGSREPRESENTANTEN I NORSK LOGOPEDLAG

Småskrifter:

1 - Olav Sveen: Stemme og stemmevansker hos voksne. 2002	kr. 70,-
2 - Arne Rørbakken: Kommunikasjonsvansker ved høyresidige hjerneskader. 2002.	kr. 70,-
3 - Tone Sandmo og Synneve Stoller: Svelgevansker hos voksne. 2004	kr. 70,-
4 - Marianne Sandvik Tveitnes: Forebygging av barneheshet. 2004	kr. 70,-
5 - Turid Helland: Dysleksi. 2005	kr. 70,-
6 - Ragnhild R. Heitmann: Stammer og andre taleflytvansker hos barn. 2005	kr. 70,-
7 - Else Jorunn Karlsen: Språkvansker hos minoritetsspråklige.	
8 - Anders Holmefjord: Leppe- kjeve- ganespalte. 2008	kr. 70,-
9 - Ragnhild Rekve Heitmann: Løpsk Tale. 2009	kr. 70,-

NLL: Lese-skriveprøve (Hovden/Evang)

100 - Testsett □ koplett (noteringsark/ elevark/ veiledning)	kr. 25,-
101 - Noteringsark □ bunker på 15stk	kr. 50,-

Bakke, Leif: Artikulasjonsprøve B:

102 - Testsett komplett (billedbok/noteringsark/veiledning)	kr. 55,-
103 - Noteringsark □ 10 eks.	kr. 100,-

Vogt, Helen: « Aker-modellen», tidlig undersøkelse av afasirammede:

106 - Veiledningshefte □ prøveark →sjekklist	kr. 220,-
--	-----------

Taleorgan og stemme: (fra rundt 1960)

108 - Blegvad/Smith: Taleorganenes fysiologi. (Nord.tidsskrift for Tale/Stemme)	kr. 25,-
109 - Forchammer: Fonasteni.	kr. 25,-
110 - Geilein: Pareser i larynx. (Nord.lærebog for taleped.)	kr. 25,-
111 - Se`dlakova` : Hyperkinetisk dysfoni hos barn. (Folia Phoniatria)	kr. 25,-

Andre småhefter:

113 - Preus: Et program for inntrening av kj-lyd-	kr. 40,-
115 - Quenild/Vittersø: AFASI (Veiledning for pårørende og logopeder)	kr. 50,-
118 - Marit Hoem Kvam: Barn med hørselhemning.	kr. 60,-

NLL: Språklydsprøve. Vidsjå/Hauglid/Kloster-Jensen/Skei

119 - Testsett (Billedmateriell, noteringsark, veiledning)	kr. 200,-
120- Noteringsark - 15 eks	kr. 100,-
121 - Veiledning □ per stk	kr. 15,-

122 - Troll i ord. Norsk Logopedlag 1948 □ 1998

kr. 200,-

123 - Norsk Logopedi ved tusenårsskiftet

kr. 190,-

Norsk Grunntest for afasi, Reinvang. Håndboka bestilles hos «Pensum.no»

124 - Testprotokoll bokmål □ 10 eks (kommer senere på NLL sin side)	kr. 150,-
125 - Testprotokoll nynorsk (oversatt av Hans Grove) 10 eks	kr. 150,-
126 - Ordkort bokmål	kr. 120,-
127 - Ordkort nynorsk	kr. 120,-

131 - CAST Språkscreeningstest for barn 3-7 år, Renata Whurr/Trolle Offergaard. 1995.

kr. 1150,-

132 - RENATA, Kopisett av Renata-testen, Johan Hovden

kr. 350,-

133 - Norsk lydinnlæring og Språkstruktur, Ruth Wanvik. 1990

kr. 700,-

Bestillingsadresse:Salgsrepresentanten NLL, www.norsk-logopedlag.no, e-mail: mstroms@live.no

porto og ekspedisjonsutgifter kommer i tillegg.

Nordea bankkonto: 6515.05.22174



Cand.san/logoped MNILL **Ragnhild Rekve Heitmann** arbeider i team for taleflyrvansker, avdeling for logopedi, ved Statped Vest i Bergen. Hun har tidligere arbeidet i pedagogisk psykologisk tjeneste og ved ulike spesialskoler. I 1987 begynte hun ved avdeling for sammensatte lærevansker, Eikelund kompetansesenter, og fra 1994 har hun vært tilknyttet team for taleflyrvansker på avdeling for logopedi, tidligere Eikelund kompetansesenter, nå Statped Vest.

Ragnhild underviser i kurset "Taleflyrvansker" ved masterstudiet i logopedi, UiB, og er praksiskoordinator for masterstudentene i logopedi. Hovedfagsoppgaven hennes i logopedi hadde tittelen "Oppmerksomhet hos personer med stamming og hos personer med løpsk tale" (2002), UiB.

Norsk Logopedlags småskrifter

Som et ledd i opplysningsarbeidet utgis *Norsk Logopedlags småskrifter* der man i forenklet form får en innføring i de ulike former for stemme-, tale-, svelge-, språk- og lese-/skrivevansker som kan forekomme hos barn og voksne. Dette heftet omhandler løpsk tale.

Norsk Logopedlag
www.norsk-logopedlag.no
2009

ISBN 978-82-93005-00-1



Norsk Logopedlags småskrifter



LØPSK TALE

RAGNHILD REKVE HEITMANN

Kommunikasjon med uvanlige barn

Per Lorentzen, 217 sider, Universitetsforlaget, ISBN: 978-82-15-01458-6.



Per Lorentzen er psykolog og ansatt ved Avdeling for samfunnsfag, barnevern-pedagogutdanningen, Høgskolen i Oslo. Han har skrevet flere bøker om kommunikasjon og språk hos personer med funksjonsnedsettelser. Boka *Kommunikasjon med uvanlige barn* kom ut i 2009.

og sosiale kommunikasjon. Uvanlige barn bruker ofte lengre tid i denne fasen, og noen blir der hele livet. I følge Lorentzen er det mange sterkt funksjonshemmede personer som aldri blir kognitivt og språklig klare for tekniske kommunikasjonshjelpemidler og språkutviklingsprogram, men bør i stedet møtes der de er kommunikativt i emosjonelle og sosiale relasjoner. Lorentzen presiserer at fagfolk trengs i veiledningssarbeid og direkte arbeid med funksjonshemmede barn, men er skeptisk til fagfolk som automatisk foreslår hjelpetiltak og program uten å vurdere barnets kommunikative ståsted.

Kaja er Lorentzens døvblindfødte datter, og er med også i denne boka. Fortellinger rundt samhandling mellom Kaja og pappa gir sterke og gode praksisnære eksempler på kommunikasjon og samhandling som drøftes i boka forøvrig.

Lorentzen utfordrer tradisjonelle kommunikasjonsmodeller av typen intensjon - avsender i mottaker i tolkning, og drøfter forhold som bl.a. intensjon, deling og lytting. Han støtter seg til sosiokulturelle perspektiv hvor relasjonens betydning i kommunikasjon har stor plass. Nyere spedbarnsforskning presenteres og forfatteren drøfter hvordan denne kunnskapen kan ligge til grunn for spesialpedagogisk innsats overfor barn som fremstår som kommunikasjonssvake. Vygotskys begrep *nærmeste utviklingszone* og *kompetent voksen* som forutsetning for kommunikativ og språklig utvikling kommer igjen flere steder i boka.

Jeg savner drøfting rundt relasjoner og kommunikasjon mellom barn (denne mangelen gjelder for øvrig det meste av litteratur om kommunikasjon og funksjonshemming). Alle barn har ei naturlig tiltrekning og fasinasjon til andre barn og ikke minst søsken. Hvorfor beskrives ikke dette som kanskje er ekstra viktig for uvanlige barn? Inkluderingsperspektivet kan dessuten lett forsvinne hvis man ikke ser verdien av at funksjonshemmede barn samhandler og kommuniserer med andre barn.

Men, også uten barn-barn-perspektivet er boka proppfull av interessante og utfordrende problemstillinger. Lorentzen skriver på side 37: *Ei metodebok forsøker å gi gode svar, mens ei refleksjonsbok forsøker å stille gode spørsmål*. Dette er helt klart ei refleksjonsbok som krever lang tid; man må stadig stoppe opp å reflektere over drøftinger sett i forhold til egne holdninger, kunnskap og praksis.

To sentrale spørsmål som drøftes i boka er:

- ☐ Hva skal til for å fremme uvanlige barns utvikling innenfor vanlige sosiale og relasjonelle rammer?
- ☐ Hva innebærer dette for spesialpedagogiske tilnærminger og metoder?

I de første kapitlene av boka presenteres og drøftes førspråklig kommunikasjon og barn-voksen-samspillet hos vanlige barn, i teori og gjennom forfatterens praksiserfaringer. Hos vanlige babyer får den emosjonelle og sosiale kommunikasjonen uten språklige uttrykk utvikle seg i uten at foreldre eller fagfolk forventer at barnet skal uttrykke seg med språklige symboler. Hvorfor tenker man ikke på samme måte når det gjelder personer med store funksjonsnedsettelser som fungerer på et førspråklig nivå?

Barn med store funksjonsnedsettelser kommer tidlig i kontakt med velmenende fagfolk som tenker tidlig intervensjon i form av kommunikasjonshjelpemidler, talestøtte og ulike språkutviklingsprogrammer. Lorentzen er sterkt kritisk til den automatikk som ser ut til å råde i veiledning innen tidlige kommunikative og språklige hjelpetiltak. Man kan lett komme til å forsere og overse barns naturlige førspråklige emosjonelle

Signhild Skogdal

Jill Bolte Taylor: Med et slag.

Hjerneforskerens reise fra hjerneslag til ny innsikt.

Utgitt på norsk i 2009, på forlaget Cappelen Damm. ISBN: 978-82-02-29472.



Jill Bolte Taylor var en framgangsrik hjerneforsker ved Harvard universitet da hun plutselig en morgen får en kraftig hjerneblødning i venstre hjernehalvdel.

Etter flere års rehabilitering blir hun frisk nok til å gå tilbake til arbeidet, og til å skrive bok om sykdommen. Skrevet med både hjerne-

forskerens kunnskap og begrepsapparat, og den personlige erfaringen med å få hjerneslag, er boka blitt en fascinerende fortelling, som jeg tror alle som arbeider med hjerneskader vil få noe ut av å lese.

Taylors budskap er først og fremst å fortelle verden om sin opplevelse av de to hjernehalvdelenes ulike *«sinn»*. Hun er blitt opptatt av at mennesker burde la høyre hjernehalvdel få *«slippe til»* mer, fordi hun selv opplevde at livet ble rikere da den høyre hjernehalvdel ble mer aktiv etter blødningen. Siste del av boka hører nok hjemme i den såkalte selvhjelpssjangeren, med kapitler som *Kontroller kraften din* og *Å finne sin indre fred*. Her blir vi oppfordret til å la den åpne, fordomsfrie og lekne høyre hjernehalvdel styre livene våre i stedet for den kontrollerende, logiske og kalde venstre *«for å bli lykkeligere og skape fred i verden. Det er kanskje litt mye av det gode, og må taes med en liten klype salt etter min smak.*

Den mest fascinerende delen av boka er beskrivelsen av hvordan det opplevdes å få hjerneslag og hvordan virkeligheten oppfattes helt annerledes når hjernen ikke lenger fungerer som før. Hun beskriver for eksempel tap av tidsoppfattelse og evne til å oppfatte grensen mellom seg selv og omgivelsene som en *«nirvana-følelse»* der hun følte seg i ett med universet *«det minner om andres beskrivelser av såkalte nær-døden-opplevelser. I tilbakeblikk kan hun bruke all sin kunnskap om hjernens funksjon og anatomi til å forklare opplevelsene: «Så heldig det var at den delen av hjernen som registrerer frykt, amygdala, ikke hadde reagert på disse uvanlige omstendighetene (...).»* skriver hun for eksempel. Man får også et innblikk i hvordan de ferdighetene som blir satt ut av spill under blødningen av og til glimter til, for så å forsvinne igjen. Hun forteller at selv om hun ikke lenger visste hva telefonen var til, og selv om tall og bokstaver på legens visittkort bare var kruseduller, hadde hun et eller annet sted denne kunnskapen likevel, som gjorde at hun fikk ringt etter hjelp ved å matche krusedullene på kortet med de på telefonen.

Interessant er det selvfølgelig for en logoped å lese om møtet med sykehus og helsevesen. Hun forteller om hvor tappet for krefter hun ble av helsepersonell som stormet inn på rommet for å gjøre sine nevrologiske undersøkelser, uten å forstå hvor mye tid hun trengte på å forstå hva som skjedde. Hun forteller også hvor mye det hjalp at personellet hadde behagelige vesen og tonefall, selv om hun ikke forsto noe av det som ble sagt til henne.

Boka inneholder også et par kapitler som er en liten lærebok i hjernens funksjon og anatomi. Selv om hun har lagt vekt på å skrive det enkelt, vil nok et slikt tema ikke være lettlest for de fleste utenforstående. Også her legger hun stor vekt på å beskrive de to hjernehalvdelenes forskjeller, og i til dels svært lyriske vendinger.

Etter min mening er det en bok det er opplagt å lese for alle som arbeider med hjerneslag, og vil sikkert være interessant for mange pårørende. Hvor ofte har man mulighet til å få lese om hvordan det er å få hjerneslag, fra innsiden, og samtidig fra en som har fagpersonens kunnskap?

Ingvild Røste

Fonoserien "De magiske lydene"

Utgiver/Copyright: Fonoserien ved Liv Nora Lobben, tlf: 33771297, www.fonoserien.no
Illustrasjoner: Egil Torin Næsheim, Animasjon og filmproduksjon: Penny Lane Media AS
Musikk og lydproduksjon: Penny Lane Media AS v/ Bjørn WW Jørgensen

Liv Lobben får inspirasjon til sitt arbeid fra Comenius utsagn for 400 år siden: □ På denne måten vil barnet ved å byrgja å lese i ABC-boka, kalla att i minnet lyden og ut-talen av kvart teikn berre ved å sjå dyret som lyden kom frå□.

Del 4 - Tippoldemor Maria □ spilletid 11:56 - i eventyret lærer vi om l-lyden. Eventyret handler om tippoldemor Maria som tryller seg ut fra et bilde som henger over sengen til Lasse. Tippoldemor Maria kommer for å trøste Lasse som er syk på sin bursdag, med sin sang og fløytespill.



Del 5 - Gjøken som mistet stemmen sin □ spilletid 14:23 - i eventyret lærer vi om k-lyden. Gjøken har mistet sin stemme og leter etter den blant andre fugler.



Del 6 - Ozelotene i jungelskogen □ spilletid 10:27 - i eventyret lærer vi om s-lyden. Eventyret handler om Ozolotene som den slemme slangen mobber.



Fonoserien er tenkt til aldersgrunnen 4-7 år. Men jeg ser også at de kan brukes av logopeder og spesialpedagoger for elever som sliter med å lære lydene. Egil Torin Næsheim har med sine tegninger gjort at filmene, og eventyret blir nesten levende gjennom fengende og lett sang og musikk. Jeg vil tro at barn lærer lydene nesten uten at de merker det. Dersom jeg kunne trylle slik som Tippoldemor Maria □ hadde jeg tryllet at Fonoserien fantes på alle tre samiske språk og det betyr at alle snakket, sang og joiket på ett av de samiske språkene.

Lisa Baal

GRUNNLEGGENDE FÆRDIGHETER

FLEKSIBLE I BRUK

Se våre tilrettelagte læremidler for barnehage og skole

VARIASJON

Noen eksempler:

- Språkutvikling i barnehagen
- Målrettede læremidler for ulike deler av norskfaget
- Laminerte oppgavekort for ulike nivåer og fag

TILPASSET OPPLÆRING

www.gan.aschehoug.no

Bla i bøkene våre på:
www.gan.aschehoug.no/blaeksemplar

GAN Aschehoug
 Sehestedsgate 3
 Postboks 363 Sentrum
 0102 Oslo
 Ordretelefon: 24 14 76 25
 Faks: 24 14 76 13
forlag@gan.aschehoug.no

GAN ASCHEHOUG

Tilbudsforespørsel Logoped til Lier kommune

Frist for å melde sin interesse er den 15.10 klokken 12.00

Lier voksenopplæring administrerer ordningen med logopedhjelp for voksne med behov for behandling.

Arbeidsområde: • voksne med ervervet hjerneskade • voksne med språk- og/eller talevansker

Det er aktuelt å arbeide både med personer som bor i omsorgsbolig og personer som bor hjemme. I tillegg til refusjonen gjennom NAV helseforvaltning, gir Lier kommune et tilskudd på 100,- kroner per time. Avtalen vil ha et omfang på inntil 8 timer per uke. Avtalen gjelder foreløpig for skoleåret 2009/2010 med mulighet for prolongering 1 år+1 år. Ordningen har vært gjenstand for politisk behandling fra år til år, men vil muligens få et lengre tidsperspektiv ved neste runde våren 2010.

Tilbudet: Tilbudet skal være Lier kommune i hende den 15.10.2009 klokken 12.00.

Post: Lier kommune Postboks 205,3401 Lier kommune / merkes "Innkjøp ved Espen Hansen Aspås"

Email: espen.hansen.aspas@lier.kommune.no

1. Tilbudet skal inneholde, et tilbuds-brev. En kort beskrivelse av tilbyder.
2. Firmatest på lovlig registrert foretak
3. Skatt /mva attest som ikke er mer enn 6 mnd gammel
4. HMS egenerklæring
5. Vitnemål eller annen dokumentasjon som bekrefter utdanning som logoped

Tildelingskriterier: Lier kommune søker etter en person som kan vise til gode resultater og har erfaring fra feltet.

Lier kommune vil velge den beste tilbyder ut fra følgende kriterier:

- Evne til å arbeide selvstendig
- Fleksibilitet
- God samarbeidsevne- og vilje
- Søker må disponere egen bil

Aktuelle kandidater vil bli innkaldt til et møte med Lier kommune etter den 15.10.2009

For faglige spørsmål:

Torild Lien, virksomhetsleder ved Lier voksenopplæring, Tlf 32 22 02 85, e-post torild.lien@lier.kommune.no

For spørsmål vedrørende tilbudet:

Espen Hansen Aspås, Innkjøpsrådgiver Lier kommune, Tlf 32 22 02 36, e-post: espen.hansen.aspas@lier.kommune.no

Mastergradsoversikt

Masterprogram i helsefag, studieretning logopedi. Det psykologiske fakultet Avdeling for biologisk og medisinsk psykologi - Universitetet i Bergen		
År	Navn	Avhandlingstittel
2009	Kvinnslund, M. B.	Normering av nasalverdier målt med nasometer II på norske barn - en pilotstudie.
2009	Andresen, S	Stamming og Dikotisk lytting med CV-stavingar: Ei undersøking av skilnader i lateralisering av auditiv språkprosessering mellom personar som stammar og personar som ikkje stammar, og av moglegheita for å identifisere undergrupper av stammarar basert på øyreforferanse og alvorsgrad av stamming.
2009	Djønne, L.M.	Tre pasienter med afasi testet med Dikotisk lytting og Norsk Grunntest for afasi over en to måneders periode for å se på reorganisering i rehabiliteringen og om denne henger sammen med den generelle bedringen innenfor de fire modalitetene.
2009	Kristensen, C. B	Afasi og Benevning: Tampen brenner □ En studie om ordleting hos personer med afasi.
2009	Markevych, V.	Dichotic listening and otoacoustic emissions: an experimental test of shared variance
2009	Nordanger, L.C	Leseferdigheter og selvrappotering av ADHD symptomer blant innsatte i Bergen fengsel; en kartlegging av komorbiditet.
2009	Petershagen, M	Afasi - på søken etter ordene. Om testing og forståelse av benevningsvansker.
2009	Varberg, J	Innsatte i Bergen fengsel: Forventninger til egen mestring i lesing og skriving og målte lese- og skriveferdigheter.
2009	Juujärvi, M.	Skriftlige engelskferdigheter hos dyslektiske elever. Sammenlignende studie av elever i Norge og i Ungarn.
2009	Morken, F.	Oral foreign language learning and dyslexia. A comparative study between Norway and Hungary
2009	Naas, M.	Bokstavkunnskap og ordlesing. En kvantitativ undersøkelse av barn i alderen 5-7 år som er o risikosonen for å utvikle dysleksi.
2009	Olsen, S.	Fonologisk bevissthet hos barn i risikosonen for å utvikle dysleksi.
2009	Sørheim, E. J.	Arbeidsminne og skriftspråkutvikling. En studie av forholdet mellom auditivt arbeidsminne hos barn på sju år og tidlige skriftspråkvansker.
2009	Vikebø, H.	Dysleksi og visuo-spatiale ferdigheter

NYTT MATERIELL PÅ WWW.SPF-NORGE.COM

FØLG FRØEN

»Følg frøen« er en samling oppgaver til de yngste barna - skriv ut og bruk i klassen. Blant dinosaurer, drager, fisker og flyveøgler kan barnet løse oppgaver med spor, speilinger, former og labyrinter.

Nok 400,-



DANSK UTGAVE

STEMMEBRUGSLÆRE

Grunnleggende kunnskaper om den normale stemmen og svar på hvordan stemmeapparatet er bygget opp og fungerer. Boken har tidligere vært utgitt på C.A. Reizels Forlag

Nok 204,-



DANSK UTGAVE

NYHETSBREV PÅ E-MAIL

Motta informasjon om nytt materiell via e-mail. Du kan melde deg på nyhetsbrevet på: ekspedition@spf-herning.dk

Bestilling av materiell på:

www.spf-norge.com

en filial av Special-pædagogisk forlag · Birk Centerpark 32 · DK-7400 Herning · Tlf +45 9712 8433 · Fax +45 9721 0107 · forlag@spf-herning.dk

Masteroppgave i Spesialpedagogikk Det utdanningsvitenskaplige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.		
År	Navn	Avhandlingstittel
2009	Tendeland, Eli	Stemmevansker i stemmekrevende yrker. Læreres opplevelser av logopedisk stemmebehandling.
2009	Olika, Ruth Erin Liselott	Attitudes hearing impaired children face from hearing people
2009	Merker, Marianne & Olset, Toril H.	«Å miste munn og mæle». Psykogen afoni; årsaker og erfaringer
2009	Lien, Sølvi Engøy & Trønsdal, Irene	I samme båt. En kvalitativ intervjuundersøkelse om hvordan voksne stammere opplever logopedisk behandling i gruppe
2009	Eid, Tove Vassgård	Barnesamtalens betydning for barnets selvutvikling
2009	Tangstad, Jorid	«Det kunne vært verre». En kvalitativ studie av foreldres opplevelse av å få et barn født med LKG og deres behov for rådgivning
2009	Flakk, Astrid Charlotte	Ekspressive språkferdigheter hos barn med bilateralt cochleaimplantat. En kartlegging og sammenligning av den ekspressive språkutviklingen hos barn med tilgang til tidlig hørsel via cochleaimplantater
2009	Rasmussen, Jeanette Ustad	Barn med cochleaimplantat i samspill med voksne/pedagoger i barnehagen. En beskrivelse av kommunikasjonsferdigheter hos barn med cochleaimplantat
2009	Hjetland, Hanne Næss & Johansen, Tine B.	Kjønnsforskjeller innen språkutvikling? En studie av kjønnsforskjeller innenfor barns tale- og skriftspråksferdigheter i fire- og femårsalderen
2009	Methi, Tove Lee	Stemmetretthet blant ansatte i barnehager. En kartleggingsstudie
2009	Bjørnestad, Elin	Ungdom med dysleksi og deres selvoppfattelse. En intervjuundersøkelse om erfaringer dyslektisk ungdom har med sine foreldre, lærere og venner
2009	Skaale, Malena Sirisøy	Fonologisk bevissthet og arbeidsminne. En undersøkelse om fireåringers fonologiske bevissthet og dens sammenheng med arbeidsminnet.
2009	Abrahamsen, Anne Sørli	Gi meg et tegn! Førskolebarn med minoritetsspråklig bakgrunn. Språkutvikling, kommunikasjon og deltakelse.
2009	Siira, Tone Olsen	Gruppebehandling for afasirammede. En kartlegging av logopeders arbeid med afasirammede
2009	Smestad, Trude Treider	Leseferdighet og vokabular hos barn med Down syndrom. Sammenheng mellom leseferdighet og reseptivt vokabular
2009	Bjørkedal, Rigmor & Søgne, Åse-Rigmor	Afasi og meistring
2009	Jordal, Gunni	Stamming og selvbylde - lærerens betydning for selvbylde til elever som stammer
2009	Gunther, Live Gunhild	Logopeders arbeid i forhold til voksne afasirammedes pårørende. En kvantitativ spørreundersøkelse blant logopeder
2009	Watne, Ingeborg Katrine	Språk 5-6. Et bidrag til utvikling av språktesten Språk 5-6 og en analyse og diskusjon av sammenhengen til andre prøver og tester.
2009	Kristiansen, Hanne	«Gutteproblemet». En kvalitativ undersøkelse rundt temaet gutter og lesing - og hvorfor guttene leser dårligere enn jentene
2009	Haugen, Jorunn Anita	Utvikling av fonembevissthet i førskolealder. En kvantitativ empirisk studie av hvordan vokabular og rimbevissthet i fireårsalder predikere fonembevissthet i femårsalder
2009	Haugen, Marita	Trisomi 21 og språkferdighet. Ekspressivt og reseptivt vokabular hos barn med Down syndrom
2009	Højsgaard, Elsebeth	Tidlig og god hjelp. En kvantitativ studie av barnehagens hjelp til barn med sen språklig utvikling eller andre språkproblemer
2009	Heier, Mona Bulling	Fonologisk minne og grammatisk forståelse. En kvantitativ empirisk studie av sammenhengen mellom fonologisk minne og grammatisk forståelse hos 5-åringer
2009	Bugge, Nella	«Sjå, no kan han det!» En undersøkelse om hvordan TRAS brukes i barnehagene og hvilke erfaringer førskolelærerne har gjort med arbeidet : hvordan opplevde barnehagene implementeringen?



VELKOMMEN TIL KURS

I samarbeid med Østerlide inviterer Rogaland Logopedlag til

TALEVANSKER HOS BARN

DIAGNOSTISERING OG PRAKTISK ARBEID

FOKUS PÅ VERBAL DYSPRAKSI



PROFESSOR ANITA MCALLISTER, LINKØPING UNIVERSITET

Stor klinisk erfaring i arbeid med barn som har dysartri, dyspraksi og oralmotoriske vansker.

TORSDAG 29. OKTOBER 2009
AULAEN PÅ STAVANGER UNIVERSITETS-SYKEHUS KL. 10.00 – 16.00

PRIS KR. 600, - med enkel lunsj

Vi tenker at temaet er spesielt interessant for logopeder, spesialpedagoger, fysio- og ergoterapeuter.

Her har vi en unik anledning til å lære mer om diagnostisering, utredning og, ikke minst, behandling med mange praktiske tips.

Denne forelesningen gir deg mye påfyll i forhold til alle klienter som strever med tale, svelging og motorikk.

Påmelding til:

Inger Lea, Messeguttveien 8, 4056 Tananger / 95 10 81 60 / inger.lea@lyse.net

Begrenset plass – meld deg på straks – og innen 23. oktober

www.lingit.no


scanpartner.no

Større skriveglede for skrivesvake

Skrivesvake elever fokuserer naturlig nok i langt større grad enn andre elever på formelle sider ved språket. Det reduserer både lysten til å skrive og gleden ved skrivingen. Vanlige retteprogram og tradisjonelle skriveverktøy kan hjelpe et lite stykke på vei, men er langt fra tilstrekkelig.

Lingdys og Lingright er programvare for skrivestøtte, utviklet i samarbeid med brukere og tilpasset spesielt for dyslektikere og andre med skrive- og lesevansker. Programmene har flere funksjoner enn vanlige skriveverktøy og kan tilpasses individuelle behov.

Tester viser at de som bruker programmene skriver lengre og bedre, med færre formelle feil. Lingdys og Lingright er godkjent til bruk ved eksamen i grunnskolen og den videregående skolen. Elever med dokumenterte lese- og skrivevansker kan søke NAV Hjelpemiddel-sentral om støtte til kjøp.

Er du ansvarlig for oppfølging av elever med dokumenterte skrive- og lesevansker, får du gratis fullversjon av Lingdys og Lingright. Send e-post til bestilling@lingit.no eller ring 73 60 59 22.



Lingdys

- Skrivestøtte for bokmål og nynorsk
- Tilpasset alle dialektområder
- Norsk talesyntese (kunstig stemme)
- Bokmålsordbok og nynorskordbok



Lingright

- Engelsk skrivestøtte for nordmenn
- Takler typiske norske feil
- Engelsk talesyntese (kunstig stemme)
- Eng-no/no-eng ordbok



Lingit

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
07. - 09. okt.	ID-dagarna, informations- och demonstrationsdagarna	Stockholm	http://www.hi.se/sv-se/Arbetsomraden/ID-dagarna-2009/
10. oktober	Nordisk afasidag		
10. oktober	Afasiforbundet i Norge inviterer til åpent møte om afasi og psykisk helse. Lørdag 10. oktober, kl. 12-15	Ullevål universitetssykehus, Oslo	Afasiforbundet i Norge per e-post: afasi@afasi.no eller per telefon på 22 42 86 44.
09. - 10. okt.	SFFL □ Svensk förening för Fonatri og Logopedi Kongressen 2009 blir jubileumskongress.	Stockholm	http://www.sffl.se/index.php
12 oktober kl 9.30-16.	Afasi- kommunikasjons- og kulturupplevelser med Gillis Herlitz som moderator	Rival, Stockholm	http://www.afasi.se/index.php?option=com_content&view=article&id=128:nordiska-afasidagen&catid=36:aktuelt
15. oktober	Bufo-dirkonferanse - om kommunikasjon med barn og unge.	Oslo Kongressenter, Oslo	http://www.bufo.no/?module=Articles;action=Article.publicShow;ID=13683
18. - 20. okt.	47th Annual Meeting of the Academy of Aphasia	Boston, Massachusetts, USA	http://academy.angularis.org/Annual_Meeting/2009/CoverSheet/Site/Welcome.html
22. oktober	ISAD - International stammedag		http://www.mnsu.edu/comdis/kuster/stutter.html
22. - 23. okt.	Torshovseminarene 2009 - «Når barnet ikke snakker. Tilrettelegging for ASK i barnehage og skole».	Torshov kompetansesenter, Oslo	http://www.statped.no/modules/templates/Module_Article.aspx?id=55481&epslanguage=NO
26. - 27. (+28.) oktober	Nasjonal konferanse om tilpasset opplæring □ Undervisning og læring i et mangfoldig fellesskap	Hamar	http://www.hihm.no/Prosjektsider/Skolekonferansen
27. - 28. okt.	Neuropædagogik i den daglige praksis	Hotel Thisted, Thisted Danmark	http://www.vfhj.dk/kalender.asp?Action=Detail&ID=7310&Cal=&PageID=1433
27. okt. Stavanger 29. okt. Ålesund 30. okt. Oslo 19. nov. Tromsø	LOGOS-sertifiseringskurs	Se mer info på www.logometrica.no	http://www.logometrica.no/a/index.cfm
29. - 30. okt.	Afasidager.	Bredtvet kompetansesenter, Oslo	http://www.statped.no/modules/templates/Module_Article.aspx?id=56289&epslanguage=NO
03. - 04. nov.	Ordblinde og it-konferencen 2009	Hotel Comwell i Kolding, Danmark	http://hmi.dk/page803.aspx
06. - 07. nov.	12. Nordiske symposium om børnsprogsforskning	Zahles Seminarium, København	http://www.stammen.dk/symposium.pdf
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
06. - 08. nov.	3rd International symposium on communication disorders in multilingual populations	Rodon Hotel, Agros, Cyprus	http://www.speechtherapy.org.cy/
09. - 13. nov.	Afasitreff for yngre afasirammede	Bredtvet kompetansesenter, Oslo	http://www.statped.no/module/templates/Module_Article.aspx?id=60005&epslanguage=NO
10. - 11. nov.	Nasjonal fagkonferanse 2009 Atferdsvansker, rus og andre psykiske tilleggsproblemer.	Oslo Kongressenter, Oslo	http://www.atferdssenteret.no/nasjonal-fagkonferanse/category626.html
09. og 10. nov. Bergen 16. og 17. nov. Stavanger	Kurs for pedagogar til døve og sterkt tunghørte elever.	Statped Vest	http://www.statped.no/module/templates/Module_Article.aspx?id=60018&epslanguage=NO
19. - 20. nov.	Læseforståelse og læsning i fagene.	Munkebjerg, Vejle, Danmark	http://www.laese paed.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=130
19. og 20. okt. + 16. nov. 23. og 24. nov. + 21. jan. 2010	Lesing er... i videregående skole - med fokus på norskfaget	Trondheim Oslo	http://lesesenteret.uis.no/category.php?categoryID=5418
1. modul 19. - 20. nov. 2. modul 10. - 11. feb. 2010 3. modul 25. - 26. mars 2010	Kursus i kommunikation og samspill med mennesker med multiple funksjonsnedsettelse uten et talesprog	Hotel Storebælt, Nyborg, Danmark	http://www.vikom.dk/
24. - 26. nov.	Fagtorget 2009 er «Spesialpedagogikk - vitenskap eller tradisjon?»	Kristiansand, Hotell Caledonien	http://www.statped.no/module/templates/Module_Article.aspx?id=55540&epslanguage=NO
04. des. (15.15 □ 21) og lør. 05. des. (09.15 □ 15)	Sertifiseringskurs i Reynells språktest	Universitetet i Stavanger	http://lesesenteret.uis.no/kurs_og_boeker/kurs/reynells_spraaktest_-_sertifiseringskurs/
23. - 24. april 2010	Svenska Dyslexiföreningens utbildningskonferens	Göteborg	http://dyslexiforeningen.se/
23. og 24. april 2010	Second European Symposium on Fluency Disorders	Lessius U College, Antwerp, Belgium	www.ecsf.eu
17. - 20. juni 2010	Landsmøtet og etterutdanningskurser	Radisson SAS Hotel, Bryggen, Bergen	http://www.norsk-logopedlag.no/Fagutvalget
Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner			

B-BLAD

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

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

Blinkskudd for Extra kommunikasjon

Afasirammede, logopeder og pårørende fra ulike deler av landet møttes i Tromsø 10. og 11. september 2009, for å lære om bruk av foto i kommunikasjon. Her er noen utvalgte blinkskudd!



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