

Norsk tidsskrift
for logopedi

Mars 2014
Årgang 60

Logo

PEDEN 114



ARTIKKEL/DEBATTINNLEGG

Norsk Tidsskrift for Logopedi er åpent for ulike faglige standpunkt. Meningsytringene som kommer frem i de ulike innleggene står dermed for forfatterens egen regning – og deles ikke automatisk av redaksjonen. Norsk Tidsskrift for Logopedi fungerer som meldingsblad for alle medlemmer av Norsk Logopedlag. Redaksjonen forbeholder seg retten til å bestemme utgivelsesdato for innlevert manuskript. Fra utgave 1-2013 vil alle fagartikler også publiseres på NLLs internettside. Der finner du også innholdsfortegnelse, redaktørens side, nytt fra styre og yrkesetisk råd.

Redaksjonen er svært glad for at du vil skrive i Logopeden. Hvis du følger noen praktiske og 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.

PRAKTISKE RÅD

- 4) Artikkelen innledes med hovedoverskrift.
- 5) Artikkelen overskrifter skal ikke være nummererte. I tillegg til hovedoverskriften skal det brukes overskrifter på to nivå.
- 6) Artikkelen skal ha en appetittvekker på ca. 50-70 ord. Bruk pkt. 12 og kursiv.
- 7) Kun litteratur som er brukt i artikkelen skal oppføres som kilde.
- 8) Lengden på artikkelen bør ikke overstige 5 sider i tidsskriftet. En side i tidsskriftet utgjør ca 830 ord. (5 sider utgjør ca 4200 ord). Trykkeriet gjør nødvendige tilpasninger.
- 9) Artikkelen skal ha en presentasjon av forfatter, faglig bakgrunn, nåværende arbeidssted, og epost-adresse, samt et bilde. Ca. 20-50 ord.
- 10) To eksemplarer av bladet sendes forfatteren(e) etter publisering. Adressen bladene skal sendes til må oppgis.
- 11) Bilder og logoer lagres i JPG, TIFF eller EPS i så stor oppløsning som mulig.
- 12) Alt sendes til redaktør på e-post logoped.m.kirmess@gmail.com

FAGFELLEVRURDERING

Norsk Tidsskrift for Logopedi er anerkjent som vitenskapelig tidsskrift. Dette innebærer at redaksjonen har system for fagfelleevaluering av vitenskapelige artikler. Fagfelleevaluering 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. 01.01.2013

1/1 (175 x 221 mm) side - s/hv – kr. 1.500,-
2/3 (175 x 145 mm - 2 sp. x 221 mm) side - s/hv – kr. 1.200
1/2 (175 x 109 mm - 3 sp. x 109 mm) side - s/hv – kr. 1.100
1/3 (175 x 72 mm - 1 sp. x 221 mm) side - s/hv – kr. 900,-
1/4 (175 x 53 mm - 86 x 109 mm) side - s/hv – kr. 700,-
- Fargetillegg kr. 700,-
Annonser fra regionslag i NLL er gratis.

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



STYRET I NLL

Leder Elisabeth Berg
Kortbølgen 10, 9017 Tromsø
nll.norsklogopedlag@gmail.com
Tlf.: 77 67 68 35

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

Kasserer Marianna Juujärvi
Midnattsolvegen 3
9024 Tomasjord
marianna.juujarvi@gmail.com
Tlf.: 993 60 864

Sekretær Signhild Skogdal
Marilund 35, 9006 Tromsø
signhild.skogdal@gmail.com
Tlf.: 928 67 932

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

Varamedlem/nettansvarlig
Eliassen, Gunder
Sømnesåsen 20, 8920 Sømna
gme.ls@nfk.no

Varamedlem Kvisgård, Katrine
Kvernfare 13, 0383 Oslo
Katkvi@online.no
Tlf.: 482 69 236

YRKESETISK RÅD

Leder Reichmann, Erik
Knattenvegen 7 a,
2005 Rælingen
nll.yrkesetisk@gmail.com
Tlf.: 996 21 601
Medl. Haukeland, Ingjerd
Medl. Sørland, Brit
Varamedl. Dahl, Trine Lise

ORGANISASJONSUTV.

Leder Stine Brubak
Fetveien 2180
1910 Enebakkneset
Stine.brubak@gmail.com
Tlf. 476 78 087
Medl. Kristin Hovstein Vanebo
Medl. Jorunn Skartveit Lemvik
Varamedl. Beate Johansen

PEDAGOGISK UTVALG

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

FAGUTVALGET

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

NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

Kirmess, Melanie
Lensmannsjordet 52,
1352 Kolsås, Tlf. 95129142
logoped.m.kirmess@gmail.com
Medl. Vøyne, Jannicke
Medl. Røste, Ingvild
Medl. Baal, Lisa

SALGSREPRESENTANT

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

ARKIVAR

Arkivar Tina Kaasa
Arkivar Moe, Marianne
marianne.moe@statped.no

PRIVAT UTVALG

Leder Andersen, Ole Petter
Marikosveien 20, 1715 Yven
opa@halden.net
Tlf.: 918 87 572
Medlem Jorunn Fiveland
Medlem Ole-Andreas Holmsen
Varamedlem Elin Sletten

VALGKOMITÉ

Leder Fossler, Randi
Anton Schjøthsg.18, 0454 Oslo
randifossler@logopedix.com
Tlf.: 412 84 393
Medl. Baumann, Vera
Medl. Gilleberg, Kristine
Varamedl. Lie, Bjarte

LEDERE I REGIONSLAG

Bu-Te-Ve Trovi, Inger Marie
inger.marie@stemmebruk.com
Tlf.: 990 16 351

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

Oslo Bratfoss, Helmine
helmineb.oll@gmail.com
Tlf.: 934 99 535

Møre Roms Høydal, Bjarte
logopedlaget@gmail.com
Tlf.: 950 62 464

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

Hedm.Oppl.

Nordsveen Sulen, Kristin
ksu@ringsaker.kommune.no
Tlf.: 62 33 65 00 / 976 90 542
Nordland Grepperud, Marit
marit.grepperud@gmail.com
Tlf.: 470 12 314

Troms Fin. Hallangen, Gørril
goerhh@online.no
Tlf.: 466 33 166

Østfold

Vinje, Cecilie E.
cecilie.vinje@hotmail.no
Tlf.: 996 37 211

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

Trøndelag Slaatsveen, Gerd
gerd.slaatsveen@trondheim.kommune.no
Tlf.: 920 32 240

Hord. SognFj

Mohn, Cecilie
cecmohn@hotmail.com

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

Redaktør:

Melanie Kirmess – Lensmannsjordet 52, 1352 Kolsås,
logoped.m.kirmess@gmail.com – Tlf. 95129142

Red.medl.:

Jannicke Vøyne – Tlf. 415 95 905 – jannicke.voyne@bsa.oslo.kommune.no

Red.medl.:

Ingvild Røste – Tlf. 480 57 974 – ingvildroste@hotmail.com

Red.medl/annonser:

Lisa Baal – Tlf. 911 78 201 – lisabaal@hotmail.com

Norsk Logopedlags web-side: www.norsklogopedlag.no

Nettansvarlig: Gunder Eliassen – gme.ls@nfk.no

Grafisk formgiver/Trykk:

Lura Trykkeri AS

Forside:

Harry Welten

Forsidefoto: Ketil Born/Samfoto

ISSN:

0332-7256

Nettvisitt hos våre skandinaviske søstertidsskrift



Godt nytt år til alle lesere! Og gratulerer så mye til vår kjære redaktør Melanie, som ble mor til lille Kristian 9. januar i år! Han er altså den gode grunnen til at Redaktøren i dette nummeret skrives av et menig redaksjonsmedlem.

På oppfordring fra styret i NLL, tenkte jeg at jeg kunne benytte denne gjesteopptreden til å minne om noen av våre skandinaviske søstertidsskrift. Audiologopædisk Forening i Danmark gir ut tidsskriftet *Dansk Audiologopædi* fire ganger i året. På www.alf.dk kan du finne oversikt over innhold i forrige nummer, mens tidligere utgaver legges ut på nettet i sin helhet. I desembernummeret deres kan du blant annet lese en artikkel om språkvansker hos barn med ADHD, du kan lese en mors erfaringer med Karlstadmodellen, og om et forskningsprosjekt som tar sikte på å belyse forholdet mellom kognisjon og spesifikke språklige ferdigheter hos barn. Svensk förening för foniatri og logopedi kommer også med sitt tidsskrift *Tal & Språk* fire ganger årlig. De legger ut sine tidsskrift på www.sffl.se et år etter at bladet er kommet på papir. Dette tidsskriftet inneholder først og fremst artikler som sammenfatter forelesninger som er blitt holdt på foreningens årlige temakongresser. Svenska logopedförbundet har nettopp bestemt seg for å bytte fagforeningstilhørighet fra en forening som organiserer arbeidstakere innen kultur og kommunikasjon, til en

som organiserer akademikere innen helse, kommunikasjon og forvaltning. Dette begrunner de med at logopedrollen er blitt forandret og at den er blitt sterkere koblet til helse og sykehus. Siste nummer av deres blad *Logopednytt* (som legges ut på nett rett etter utgivelse) handlet dermed mye om denne avgjørelsen.

Det skjer som dere ser mye interessant faglig og fagpolitisk i våre naboland, og kanskje er det nettopp i et av disse tidsskriftene du kan finne det stoffet du trenger om en problemstilling du står overfor. Oppfordringen er altså å ta en kikk!

De nevnte tidsskriftene har som dere ser forskjellig praksis når det gjelder nettpublisering. Dette er en problemstilling vi for tida diskuterer i vår redaksjon, og med styret i NLL. I NTL har vi lenge praktisert å legge ut «smakebiter» fra tidsskriftet på NLL sin nettside ganske snart etter utgivelse. Vi har derimot ikke lagt ut bladene i sin helhet. Vi som jobber med å lage dette tidsskriftet er selvfølgelig opptatt av at det vi gir ut skal være tilgjengelig for og leses av så mange som mulig. Men vi må naturligvis ta flere hensyn enn det. Vil for eksempel medlemmene i NLL føle at de mister *Norsk tidsskrift for logopedi* som et «medlemsgode» hvis det blir tilgjengelig og gratis for alle på nett? Vi har altså ikke kommet fram til en konklusjon, men tar gjerne imot innspill fra leserne om dette.

I dette nummeret av NTL har vi to fagfellevalgte artikler. Den ene er en artikkel som følger opp artikkelen om fonetisk gestuell produksjon fra desemberutgaven i fjor. Ingrid C. Nordli og Trude Nergård Nilssen tar for seg et barns tidlige ordproduksjon, og sammenligner barnets fonologiske produksjon ved henholdsvis 18 og 24 måneders alder. Den andre artikkelen er skrevet av Nils Breilid og Liv Lassen. De presenterer funn fra en studie der man undersøkte hvordan læreres samtaleatferd har betydning for å fremme elevers utvikling. Selv om det er lærere som er i fokus i studien, er dette relevant også for logopeder. Mange av oss er stadig i viktige samtaler med barn, og veldig ofte er dette barn som opplever vansker av forskjellige slag. Det å kunne være med på å bygge motivasjon og håp er en viktig del av vår jobb. Sist, men ikke minst, har Hilda Sønsterud, Kirsten Howells og Karoline Hoff skrevet en artikkel der de stiller spørsmålet *hva er stamming?* Ved første øyekast kan det kanskje virke som en banal tittel i et tidsskrift for logopeder, men mon tro om det ikke er sunt om vi stiller oss dette spørsmålet om våre respektive fagfelt med jevne mellomrom, for å holde oss våkne og oppdaterte?

God lesing!

Ingrid Røste

Nytt fra styret

I årets første nummer av *Logopeden*, er det på sin plass å si godt nyttår til alle medlemmer i NLL. I styret får vi fortløpende bekreftelser på at aktiviteten i laget er godt i gang også i 2014. Blant annet mottar vi i disse dager referat fra årsmøtene i de ulike regionslagene.

Årsmeldingene gjenspeiler god aktivitet i de ulike lokallagene. Regnskap med budsjett er oftest lagt ved når vi mottar årsmøtereferatene, og det er sjelden noe å påpeke. I følge infoen vår (retningslinjer s. 21) skal dette oversendes styret i NLL innen 15. februar. Når denne datoen ikke kan overholdes, får styret beskjed om dette fra den enkelte regionslagsleder.

24. januar arrangerte NLL den 13. utdanningskonferansen på Gardermoen. Konferansen var preget av god deltakelse og stort engasjement. På konferansen ble ulike sider ved en *femårig profesjonsutdanning i logopedi* diskutert, men vi drøftet også problemstillinger knyttet til dagens utdanningstilbud. Vi ønsket også innspill på hva ulike aktører kan bidra med i det videre arbeidet for å styrke mangelfulle logopedtilbud ute i kommunene.

Det var enighet på konferansen om å styrke logopedutdanningen. Ingen ønsker at en person uten master i logopedi skal jobbe med logopediske emner. Utdanningsinstitusjonene ser nødvendigheten av å ha visse felles opptakskriterier til logopedstudiet, men de er samtidig opptatt av at mangfold er bra. Det ble foreslått at utdanningsstedene bør samarbeide videre for å lage et mest mulig likt system i forhold til kriteriegrunnlaget (opptakskravene) i studiet. Logopeder er opptatt av logopedien som *et eget fag*, ikke som en del av spesialpedagogikken, og fra flere utdanningsinstitusjoner ble det uttrykt behov for flere forskere innenfor logopedi i Norge. Det var positive drøftinger rundt en femårig profesjonsutdanning, men de fleste mente at det per i dag ikke er mulig å gjennomføre en slik utdanningsmodell på alle utdanningsstedene. Det er ikke nok vilje og økonomiske rammebetingelser ved universitetene til å sette i gang et slikt tiltak. Det er også vanskelig å finne tilstrekkelige praksisplasser, samt å skaffe tilstrekkelig med forelesere med god nok tyngde og kompetanse. Autorisasjonssaken var også et element i diskusjonen, og det ble uttrykt at en eventuell autorisasjon sannsynligvis vil påvirke både form og organisering i utdanningen.

Vi i styret i NLL håper at prosessen som er kommet i gang gjennom SAK-samarbeid og siste utdanningskonferanse, fører til at utdanningsinstitusjonene samarbeider videre, og at det kommer noe konkret ut av det fram mot neste års konferanse. Vi tenker spesielt på forslagene om å utarbeide felles kriteriegrunnlag for inntak til logopedutdanningen, og at det innholdsmessig blir en *felles logopedisk plattform* uansett hvilket sted du tar utdanningen på. Fra styrets side vil vi oppfordre alle våre medlemmer til å ta i mot studenter i praksis så fremt dere har mulighet til det. Når det gjelder utdanning av logopeder, er *dere* minst like viktige som utdanningsinstitusjonene.

I styret planlegger vi nå vårkonferansen i Oslo den 15. og 16. mars. Vi håper på god deltakelse fra de som er invitert, og ser fram til en konstruktiv forberedelse foran landsmøtet 2014.

For de som ikke har meldt seg på kurs og landsmøtet i Tromsø: Gjør det nå!

På vegne av styret i NLL
Elisabeth Berg, Leder



Elisabeth Berg
Leder



NORSK
LOGOPEDLAG

nll.norsklogopedlag@gmail.com





**Akershus
Logopedlag**

INVITERER TIL KURS OM ADHD OG SPRÅKVANSKER

Tid: Onsdag 28. mai 2014 fra kl 09.30 - 15.00. Registrering fra 9.00
Sted: Utdanningsetatens konferansesenter på Helsefyr, Strømsveien 102, Oslo
www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=64037

De fleste barn med ADHD har også språkvansker. Barna sliter både med å uttrykke seg og forstå innholdet i samtaler. Det blir gjerne et for ensidig fokus på atferden til barn med ADHD. Ved at språk nedprioriteres, kan problemer med kommunikasjon forverres senere, særlig i skolesituasjoner.



Forelesere:
Torun Einbu og Yuliya Haugland, Statped sørøst

Pris:
Kr 750,- for medlemmer av NLL,
Kr 1000,- for ikke-medl.
Prisen inkluderer kaffe/te om morgenen, lunsj og frukt i pausen.

Påmelding:
Anne Lise Schaanning, schaanni@online.no
Betal til kontonr. **1617.20.62559**, mrk. giro med navn

Påmeldingsfrist:
2. mai 2014, betaling innen kursdagen

Hva er stamming?

– sett i relasjon til tidlig stammeforløp

På mange måter kan det virke unødvendig å stille spørsmålet, for vi vet jo så godt hva stamming er – eller gjør vi det? Når vi skal informere de som er berørt om stamming, og spesielt når det dreier seg om barn og deres foreldre, er det viktig at den informasjonen vi gir, er så oppdatert og hensiktsmessig som mulig. I denne artikkelen vil vi fokusere på noen temaer som vi mener har stor betydning i opplysningsarbeidet knyttet til stamming, både for logopeder, for dem som stammer selv, og for deres nærpå personer og pårørende. Spesielt foreldre til barn med stamming har behov for å få riktig og god informasjon. Vi håper denne artikkelen kan være til hjelp og støtte i dette arbeidet.

Stammings kompleksitet og variabilitet

«Stuttering is whatever people who stutter feel their own stuttering to be» (Shapiro, 2011, s. 8).

Alle mennesker har brudd i talen, uansett om de stammer eller ikke. Mengden av brudd og graden av muskelspenninger kan videre gi en indikasjon på om noe kan betegnes som stamming. Shapiro (2011) reflekterer over flyt-begrepet, og mener det kan være altfor begrensende å tenke taleflyt kun utfra perspektivet om at det i talen oppstår et stammeøyeblikk eller ikke. Han støtter seg til en bredere forståelse når han beskriver «flyt» på denne måten: *«Fluency is viewed along a continuum reflecting the ease with which speech is produced, rather than as a dichotomy reflecting the presence or absence of stuttering»* (2011, s. 28). Ikke-flyt knyttet til lingvistiske faktorer er også vesentlig å trekke inn i kartleggingen hos førskolebarn: *«[...] fluency involves both speech fluency and language fluency, with the latter including semantic, syntactic, pragmatic, and phonologic fluency»* (Shapiro, 2011, s. 28). Barn har mange brudd som også kan være basert på prosesser knyttet til både ordgjenkalling og ordleting. Når vi i denne sammenheng omtaler flyt i språkproduksjonen, mener vi en taleflytproduksjon som er jevn, rytmisk og uanstrengt (Lind, 2004).

Hvordan vi forstår ordet stamming, vil være avhengig av flere ulike faktorer. I tillegg til Shapiro vil vi spesielt trekke fram Alm (2005) sin definisjon, som vi mener kan favne begrepet på en hensiktsmessig måte.

Alms definisjon vektlegger følgende: *«Stuttering is a speech disorder characterized by difficulties to move forward in the speech sequence, when the person knows what to say. The difficulties are expressed as: sound initiation problems; prolongations of sounds; repetitions of sounds, syllables, words, or phrases; rephrasing; pauses; superfluous sounds or words; or avoidance of speech. In some cases the difficulties to move forward in the speech sequence are associated with abnormalities in muscular tension or abnormal movements, especially in the throat, mouth, and face, but also in the rest of the body. The disorder may be hidden if the person manages to use conscious strategies to avoid display of symptoms [...]»* (Alm, 2005, s. xix).

Det er tydelig at stamming innebærer mye mer enn de fysiske symptomene, men ikke nødvendigvis for alle. De følelsesmessige reaksjonene på stammingen kan videre påvirke hvordan den arter seg. Stamming påvirker også interaksjon mellom mennesker, og den kan få konsekvenser for personens liv, og for de store og små valgene som personen tar. For eksempel kan stamming styre valg av ord, fritidsaktiviteter, venner, kjæreste, yrke og så videre.

Shapiro (2011) har oppsummert og sammenfattet en forståelse som favner tre forskjellige perspektiver: 1) Stamming basert på synlige og hørbare symptomer observert hos lytteren (utenfra-perspektivet), 2) en standard faglig definisjon, og 3) den opplevde vurderingen av personen selv som stammer (innenfra-perspektivet).



Hilda Sønsterud, Kirsten Howells og Karoline Hoff

er logopeder i Statped sørøst, avdeling språk/tale, og tilknyttet team for taleflytvansker. De arbeider med klinisk oppfølging og samarbeid i brukersaker innen alle aldre, og holder kurs og driver kompetanseheving for logopeder innenfor feltet. Videre arbeider Hilda med forskning og fagutvikling, og er spesielt opptatt av stammebehandling og effektvurdering i relasjon til personer med stamming. Kirsten er spesielt interessert i skjult stamming og stamming etter hjerneskadene. Karoline har sitt fokus på løpsk tale og stammebehandling av førskole- og skolebarn.

Epost: hilda.sonsterud@statped.no, kirsten.howells@statped.no, karoline.hoff@statped.no

Alle som jobber med stamming, opplever kompleksiteten og variabiliteten i vanskeområdet, og et mangfold av definisjoner finnes. Shapiro (2011) mener at alle definisjoner til sammen kan utgjøre en del av en sannhet, og vi støtter oss til denne tenkningen. Denne artikkelen vil videre spesielt fokusere på stamming relatert til små barn.

Stammingsens starttidspunkt og dens sværhetsgrad

Grovt sett kan vi tenke at stammingen begynner på det tidspunkt hvor mange barn er inne i en aktiv språkutvikling, ofte mellom 2 og 5 årsalderen (nevrogen og psykogen stamming er da ekskludert). Nyere litteraturgjennomgang fant at det gjennomsnittlige tidspunktet for stammingsens start var 33 måneder (Yairi & Ambrose, 2013), mot det tidligere gjennomsnittet på 42 måneder (Yairi, 1997). I vår kliniske hverdag hører vi ulike historier fra foreldre om hvordan akkurat deres barn begynte å stamme, og tidspunktet for når de første gang registrerte stamming hos sitt barn. Noen barn begynte å stamme brått og hardt, mens andre igjen begynte lett og løst. Denne variabiliteten er helt i tråd med forskningen som har undersøkt stammingsens starttidspunkt, mønster og utviklingsforløp. Nyere studier (Yairi & Ambrose, 2005; Månsson, 2000; Buck, Lees & Cook, 2002) bekrefter her tidligere studier (Fröschels, 1952; Bloodstein, 1960; Preus 1981). I studien til Reilly og kollegaer (2009) ser vi at hele 50% av utvalget rapporterte om en plutselig og hard stammeatferd, mens Yairi og Ambrose (2005) rapporterte 40%. Dette er i samsvar

med Månsson (2000) og Buck, Lees og Cook (2002) som fant i sitt utvalg tilfeller av hard og plutselig stammeatferd tidlig i forløpet med henholdsvis 33% og 53%. Flere av studiene bekreftet funn hvor kroppslig strev og medbevegelser var en del av stammesymptomene tidlig i utviklingen. Dette indikerer et utviklingsforløp med stor variasjon og hvor stammingen opptrer svært sammensatt - også i tidlig fase.

Vi registrerer at enkelte logopeder presenterer stammeutviklingen i faser, og viser til Guitars faseinndeling (2006, 2014) hvor stammingen beskrives som lett og løs i begynnelsen, for at den deretter utvikler seg i en mer negativ retning med hardere og mer fastlåste blokkeringer og mer fysisk strev. Denne faseinndelingen benyttes hyppig og tolkes ofte absolutt, selv om Guitar selv understreker at det finnes unntak og individuelle forskjeller. Forskningen som er referert ovenfor, understreker videre en omfattende variabilitet både relatert til stammingsens kvantitet og kvalitet også i tidlig fase. Kan det være slik at det å inndele stammeutviklingen i faser ikke har så relevant betydning, da vi ser at stammemønster og stammeutvikling er individuelt i svært stor grad?

Stammeutviklingen følger ofte ikke en lineær progresjon, og kan spesielt for småbarn oppleves svært periodisk og kan veksle mellom ulike faser. Vi mener det er nødvendig å understreke at stammingen ikke alltid har en begynnelse som bærer preg av at stammingen er løs og

lett. Videre stiller vi spørsmål til hva som kan være hensiktsmessig i diagnostiseringsarbeidet i tidlig fase av stammeutviklingen. Det er en tydelig forskjell mellom taleflytmessige uregelmessigheter som finnes hos personer med stamming, og den type uregelmessigheter som finnes hos personer uten stamming. Typiske trekk som kan observeres hos barn med naturlig ikke-flyt kan blant annet være revisjoner, utfyllinger, ord og ordgruppegentakelser. Atypiske trekk kan være lyd- og delords-gjentakelser, forlengelser og blokkeringer. Det er disse trekkene som vi i tillegg kan observere hos barn med mer typisk stammeatferd.

Vi bør som fagpersoner bidra med viktige nyanseringer som favner om variabiliteten og kompleksiteten også i tidlig fase. I sammenhenger hvor foreldre informerer om sitt barns alvorlige og harde stamming og er bekymret for dette, kan det være hensiktsmessig å informere om at den brå og plutselige stammingen ikke nødvendigvis har et dårligere utgangspunkt og forløp enn den lettere og løse stammingen. Med støtte i studier av Månsson (2000) og Yairi og Ambrose (2005), kan tendensen faktisk se ut som det motsatte, hvor det var en større hyppighet av mild stamming i det utvalget som opplevde mer varig stamming.

Insidens, risikofaktorer og prognose

Hvor mange som opplever stamming i løpet av barneårene er av betydning for oss logopeder, og spesielt for foreldre. Det er hensiktsmessig å være bevisst risikofaktorer som kan ligge til grunn hos barn som opplever tidlig stamming, sannsynligheten for opphør av stamming, samt å kunne vurdere sannsynligheten for vedvarende stamming. Vi vil kortfattet sette lys på og drøfte flere av aspektene nedenfor.

Insidens

Nyere studier tyder på at livstidsforekomsten av stamming er høyere enn den tidligere antatte insidensen på 5-6 % (Andrews & Harris, 1964; Månsson, 2000; Bloodstein & Bernstein Ratner, 2008). Reilly og kollegaer (2009, 2013) har gjort en stor epidemiologisk studie for å blant annet kartlegge insidens og risikofaktorer. Nesten to tusen barn ble rekruttert fra helsestasjoner i Melbourne ved åtte måneders alder som en del av lengdesnittstudien «The Early Language in Victoria Study» (ELVS) (Reilly et al., 2007). På denne

måten sikret de bakgrunnsinformasjon om barna før stammingens start, og faktorer som ble kartlagt var blant annet familiehistorie knyttet til språk og tale, sosio-økonomisk status, foreldrenes utdanningsnivå, psykisk helse, minoritetsstatus og detaljer knyttet til fødsel. Deltagerne fikk informasjon og beskrivelser om stamming i posten da barna ble 2 år, og de ble bedt om å kontakte forskergruppen om de observerte slike tegn. Ved 2 års alder var det 1619 barn igjen i utvalget, altså 85 % av de rekrutterte, da noen hadde flyttet og andre trukket seg fra studien av uvisse årsaker. Foreldrene som rapporterte inn stammeliknende atferd hos barnet ble fulgt opp med hjemmebesøk av forskergruppen for å vurdere stammingen. Videoopptak fra lekesituasjon og utfylling av sværhetsskala ble foretatt, og vurdering av videoopptak ble i etterkant gjort av flere logopeder i forskerteamet. Familiene fikk månedlige hjemmebesøk den kommende tiden for å følge den tidlige stammingens utvikling. I de tilfeller der det var tvil om barnet stammet, ble barnet ikke inkludert i utvalget. Resultatene indikerte at insidensen var 8,5 % ved fylte 3 årsalder (Reilly et al., 2009) og 11,2 % i utvalget ved nylig fylte 4 år (Reilly et al., 2013). En pågående studie fra samme forskergruppe vil ta for seg den videre utviklingen, og det forventes at insidensen vil stige ytterligere når man også får med dataene fra etter fylte 4 år og oppover. Noen vil kanskje være skeptisk til disse tallene som er høyere enn hva man tidligere har antatt. Vi vil trekke frem noen aspekt fra to sammenliknbare studier; Bornholm undersøkelsen med 1042 barn (Månsson, 2000) og '1000 Family survey' (Andrews & Harris, 1964), som begge fikk en insidens på omtrent 5 %. I Bornholm begynte kartleggingen fra fylte tre år, og en svakhet med studien var at data kan ha gått tapt siden de muligens ikke fikk med alle barna som begynte å stamme da de var 2 år. Svakheter i '1000 Family' studien var at taleflyten ble vurdert av helsearbeidere, og ikke logopeder, i tillegg til at det i denne studien er uklart ved hvilken alder barna ble fanget opp. Ved alle tre studiene kan det betraktes som en svakhet at det ikke foreligger spesifikke kriterier for hva som defineres som tidlig stamming. Imidlertid hadde det vært overraskende om studiene hadde hatt en tydelig klarhet i dette, da det i forsker- og klinikermiljøet på verdensbasis i dag ikke råder noen fullstendig enighet om dette. Da vi ser at foreldrenes pålitelighet til å identifisere stamming hos eget barn stemmer med egne kliniske erfaringer, mener

vi det er viktig i større grad å legge foreldrenes vurderinger til grunn. Dette har også støtte i forskning som har vist at foreldre kan være en pålitelig kilde i identifisering av stamming (Einarsdottir & Ingham, 2010).

En høyere insidens støttes også av Yairi og Ambrose (2013) som har gjort en gjennomgang av seks epidemiologiske studier, og de fant at insidensen var 8-10 %. De trakk frem at fire av de seks studiene var tydelig på at insidensen på 5 % burde revurderes. Når det gjelder stamming er for øvrig underestimering mer sannsynlig enn overestimering fordi folk ikke pleier å påstå at de stammer om de ikke gjør det (Yairi og Ambrose, 2013). Reilly og kollegaer (2013) sin seneste studie er dessuten for ny til å ha blitt inkludert i gjennomgangen, og insidensen på 11,2 % ville ha høynet gjennomsnittet noe. Et moment verdt å merke seg er at Yairi og Ambrose vurderte det til at studien i Melbourne var den med mest hensiktsmessig metode for å vurdere stammingens forekomst. De begrunnet dette med at studien ble gjort på en populasjon, og de møtte kriteriene for tidlig kartlegging og inkluderte fagpersoner til å vurdere hver kasus.

Med bakgrunn i de oppsummerte forskningsresultatene, vil vi påstå at det for fremtiden vil være feilaktig å henviser til en insidens på 5 %, når forskningen totalt heller mot en insidens på ca. 10 % eller godt over. Hva vil en høyere insidens bety? En høyere insidens behøver ikke å bety noe negativt, men heller at stammingen kan alminneliggjøres ved å kunne vise til at det er ganske mange foreldre og førskolebarn som opplever det i løpet av en periode. Vi håper den oppdaterte informasjonen for fremtiden vil spres til foreldre og barnehager rundt om i landet da nettopp informasjon i seg selv er et godt tiltak for foreldre. Det vil være hensiktsmessig å starte prosessen med å oppdatere brosjyrer, materiell og muntlig informasjon om stamming. God og saklig informasjon kan bidra i prosessen med å berolige foreldre, samt planlegge betimelig intervensjon i oppfølgingen.

Risikofaktorer ved stammingens start

Det har gjennom tidene blitt foreslått mange ulike risikofaktorer for utvikling av stamming. Slik vi ser det, er det viktig å få klarhet i hvilke faktorer som er pålitelige og støttet av forskningen. I dagens samfunn er det enkelt å søke frem informasjon på internett, og en mulig fare med dette er at foreldre selv kan lese seg til usikre

faktorer. Vi har erfart at en del foreldre klandrer seg selv for at eget barn har begynt å stamme, med begrunnelse at det for eksempel var et samlivsbrudd eller en flytteprosess i perioden hvor stammingen begynte.

Reilly og kollegaer (2009, 2013) fant at stammingens start kunne assosieres til blant annet følgende faktorer; noe høyere hyppighet av gutter (58,6 %), tvilling, og høyere vokabular ved to års alder. Stammingens start kunne med andre ord ikke settes i sammenheng med språklig forsinkelse, spesiell sårbarhet eller sosiale- eller miljømessige faktorer. At stammingens start ikke kan assosieres med språklig forsinkelse eller fonologiske vansker støttes av Nippold (2004, 2012). Litteraturgjennomgang av Kefalianos og kollegaer (2012) har vist at det er utfordrende å finne et entydig svar på i hvilken grad følelses- og sårbarhetsaspektet påvirker den tidlige stammingen, da 9 av 10 studier ikke hadde informasjon fra perioden før barnet begynte å stamme. Det at små barn kan utvikle negative holdninger og følelser knyttet til egen snakking kan være en følge av selve stammingen.

Prognose

Det kan være hensiktsmessig å vurdere sannsynligheten for om stammingen kan være av forbigående eller varig karakter. Dette både for å bistå med relevant logopedisk oppfølging og informere bekymrede foreldre og barn.

Illinoisstudien (Yairi & Ambrose, 2005) er en lengdesnittstudie som har bidratt til nyttig informasjon på feltet, og spesielt med hensyn til prognose. Det var viktig for forskerne at utvalget representerte et mangfold, og ikke bare familier som hadde søkt hjelp fra fagpersoner i forhold til barnets stamming. Det var også viktig for dem å fange opp barna så tidlig som mulig, uansett varighet fra stammingens start. Forskerne rekrutterte familier ved å sende ut brev til logopeder, leger og barnehager, skrive artikler i media, og innslag i radio-program. Inklusjonskriterier var blant annet at barna måtte være 6 år eller yngre, at foreldrene var sikre på at barnet stammet, og at det ble observert av forskerne minst 3 stammeliggende brudd per 100 stavelser i spontantale. Videre at stammingens sværhetsgrad ble evaluert til minimum 2 på en skala fra 0-7. Totalt ble 89 barn fulgt opp over tid. Barna ble fanget opp kort tid etter stammingens start og det ble utført 6 oppfølgingsmålinger mellom 6 måneder og 4 år etter den første

kartleggingen. En siste oppfølging ble utført 5-8 år senere. Stammer ble betraktet som vedvarende i tilfeller hvor den fortsatt var til stede fire år etter den først oppsto. For at stammingen skulle betraktes som opphørt, måtte barnet oppfylle følgende kriterier i minst 4 år: ingen stammer registrert av forskerne, ingen stammer registrert av foreldrene, og færre enn 3 talebrudd per 100 stavelser.

Studien viste at stammingen opphørte for 31 % av barna innen 2 år, 63 % innen 3 år og 79 % innen 5 år etter den først oppsto. At mange barn oppnådde naturlig remisjon få år etter stammingsstart, bekreftes av annen forskning. Ryan (2001) identifiserte 68 % opphør av stammer uten behandling innen 2 år i et utvalg med 22 førskolebarn, og Bornholmundersøkelsen viste at vel 71 % av barna sluttet å stamme innen 2 år (Månsson, 2000). Dworzynski og kollegaer (2007) utførte en tvillingstudie som fulgte opp 12,892 barn fra 2 til 7 år. Av 950 barn med stammer identifisert ved foreldre-rapportering, hadde stammingen opphørt hos 86 % ved 7 årsalder.

Det kan videre være interessant å trekke frem funn fra Reilly og kollegaer (2013) som fant kun 6,3 % naturlig opphør 12 måneder etter stammingsstart i sitt utvalg. Dette kan være viktig informasjon å ta med oss til samtaler med foreldre. For noen foreldre kan det være bekymringsfullt at barnet fremdeles stammer etter et år, men for mange barn er det fremdeles gode sjanser for «å vokse stammingen av seg» selv etter det første året. Om en regner med at insidensen for barn som opplever stammer er høyere enn tidligere antatt, vil dette også bety at prosentandelen av de som vil oppnå naturlig bedring er høyere. Dette må selvsagt ikke fungere som en slags hvilepute for ikke å starte logopedisk oppfølging. Dette fordi vi enda ikke vet akkurat hvilke barn som står i risikozonen for vedvarende stammer.

Likevel, og selv om det alltid finnes unntak, er det faktorer som til en viss grad kan forutse økt risiko for at stammer kan vedvare. Dette kan være nyttig informasjon i prioritering og planlegging av behandlingsmål og tiltak. Shapiro (2011) oppsummerer faktorene som ble identifisert i Illinois studien. Disse inkluderer:

- *Stammings varighet.* Naturlig opphør skjer oftest innen 3-4 år etter stammingsstart.
- *Stammer i familien.* Kronisk stammer er mer sannsynlig dersom det finnes vedvarende stammer i familien. Hvis stammingen opphørte for et medlem er det mer sannsynlig at barnet også kan oppleve dette.
- *Kjønn.* Det er større sannsynlighet for vedvarende stammer hos gutter.

Nær til debut av symptomene (de første 6-12 månedene) hadde verken sværhetsgrad av stammer eller type stammelignende brudd (lydgjentagelser, forlengelser, blokkeringer) noe å si for om stammer skulle vedvare eller ikke (Yairi & Ambrose, 2005). Dette bekrefter det som ble trukket frem tidligere i artikkelen om at variabiliteten nær stammingsstart er stor, og at det ikke er av stor betydning for videre utvikling. Forskning utført av Howell og Davis (2011) og Howell (2013) foreslår derimot at sværhetsgrad av stammer ved 8-årsalder (målet med instrumentet SSI-3) kan forutse med ca. 80 % nøyaktighet om stammingen vil opphøre før barnet blir tenåring.

Interessant nok fikk ingen av barna i Illinois studien som opplevde opphør av stammer formell behandling. Bloodstein og Bernstein Ratner (2008) har gjennom litteraturgjennomgang funnet at omtrent 75 % av barna som begynner å stamme oppnår bedring uten noen form for intervensjon. Likevel kan det være interessant å vurdere hva som regnes som «behandling». For eksempel, er det behandling hvis foreldre eller lærere spontant bruker elementer fra Palin PCI (Parent-Child Interaction) metodikken? Videre; er det behandling hvis barnet og læreren avtaler strategier for å håndtere stammingen i timene, eller er det behandling hvis barnet eller foreldrene utvikler strategier for å påvirke taleflytproduksjonen ved å øve regelmessig hjemme? Som Ward (2013, s.136) fremhever det; «*often difficult to know where to draw the line as to where exactly therapy begins. This in turn complicates the concept of what really does constitute recovery without therapy.*»

Da det er vanskelig å si noe sikkert om prognose knyttet til stammeutviklingen, vil tidlig innsats være det optimale og gjelde alle de som har tatt kontakt med hjelpe-

apparatet. Videre er det av stor betydning at det i tillegg kan gjøres en meningsfull risikovurdering om det er sannsynlig at barnet vil oppleve vedvarende stamming. For de barn som har tilgang på logoped, så blir det i stor grad opp til oss logopeder å avgjøre om barn skal starte behandling for sin stamming eller ikke. Om det utsettes med å komme i gang med behandling, kan vi risikere at barnet opplever flere negative reaksjoner til sin stamming. Dette har vist seg å kunne øke sannsynligheten for vedvarende stamming (Månsson, 2000, Yairi & Ambrose, 2005).

«Tidlig stamming», «stotring», eller «stammeliknende ikke-flyt»?

Vi kan finne mange ord i litteraturen som betegner ikke-flyt, og vi ønsker å gi en kort faglig refleksjon over noen av ordene. Mulig er det grunnlag for å rydde litt i ordbruken knyttet til stamming i tidlig fase. Vi tror «tidlig stamming» er et veldig egnet begrep å bruke, mer enn «begynnende stamming». «Tidlig stamming» er som oftest vanlig å observere hos mange barn som er i en eksplosiv fase i språkutviklingen, og flertallet av de barn som opplever denne type stamming, slutter å stamme etter kortere eller lengre tid, som beskrevet ovenfor. Bruker vi begrepet «begynnende stamming» tenker mange at det naturligvis blir en fortsettelse på stammingen. Siden naturlig opphør av stamming er såpass vanlig, så kan «tidlig stamming» muligens være en mer dekkende betegnelse. En slik betegnelse kan benyttes når stammingen er i tidlig fase, og har en varighet over en viss periode. Utfordringen for oss logopeder, blir ofte å vurdere risikoen for at stammingen kan bli av en mer kronisk eller vedvarende karakter.

«Stotring» er et etablert ord i Norge til tross for at det ser ut til å være stor usikkerhet blant logopedene om meningsinnholdet. Det er uklart om ordet «stotring» utgjør den naturlige ikke-flyten som er vanlig å observere hos et barn, eller inneholder en slags mellomting mellom naturlig ikke-flyt og det som Guitar (2014) definerer som «borderline stuttring». Vi tror det mer gunstig å unngå ordet «stotring» innenfor en logopedisk kontekst, spesielt fordi vi ser at denne kategorien ikke brukes stringent nok blant logopedene, eller har nødvendigvis noen prognostisk verdi. Videre registrerer vi at ordet mangler en felles «gjenklang» i andre land. Vi tror i så fall «naturlig ikke-flyt» og «stamming» er mer

hensiktsmessige ord å benytte. Da kan fokus heller gå i retning av å analysere og vurdere taleproduksjonen og taleflytbruddene innenfor en kontekst som er mer kjent internasjonalt.

Vi antar at foreldrene selv kan vurdere en forskjell mellom stamming og naturlig ikke-flyt i snakkingen til sitt eget barn (Einarsdottir & Ingham, 2010). Når foreldrene først tar kontakt med hjelpeapparatet, så er det som regel en reell bekymring de har, og at det da kan forventes at det faktisk er stamming de har observert. Vi tror at det å skjelne mellom stamming og naturlig ikke-flyt ofte lar seg som gjøre uten at en logoped behøver være inne i bildet.

Det mest utfordrende blir kanskje å kunne skjelne mellom det typiske og det atypiske innenfor den såkalte «stammeliknende ikke-flyten». Det er nok innenfor denne kategorien vi kan finne størst faglig uenighet og faglig usikkerhet, også internasjonalt. På mange måter kan den «stammeliknende ikke-flyten» utgjøre en slags gråsone og et vanskelig faglig terreng å orientere seg i. Her kan enkelte stammesymptomer vurderes av noen forskere og klinikere som stamming, samtidig som det hos andre igjen ikke vurderes som stamming. En forskjell i definisjon kan dermed føre til forskjell i resultater og funn i forskningen. Som eksempel her kan diskusjonen mellom Howell (London) og Onslow, Packman med kollegaer (Sydney) være med på å tydeliggjøre kompleksiteten. Onslow med kollegaer inkluderer de barn som har en høy frekvens av gjentakelser av hele ord, mens Howell mener de bør utelates (Howell 2011). Den australske forskningsgruppen henviser til World Health Organization (2007) sin definisjon av stamming, hvor det forutsettes at stammingen skal regnes med kun når dens sværhetsgrad er slik at den forstyrrer flyten i talen markant (Onslow et al. 2011).

I Norge har det ikke tidligere vært noen tradisjon for å vurdere stamming gjennom formell kartlegging. Tidligere har vi i forskjellige logopediske sammenhenger, og ofte basert på tilfeldigheter, brukt ulike redskap og ulike markører for å vurdere stamming. Som oftest er vurderingene basert kun på en uformell kartlegging, uten noen former for spesifikke mål og markører. Kanskje vil det være hensiktsmessig om vi i framtiden kan finne flere felles kliniske markører, både for å kunne vurdere

mengde og type taleflytbrudd, men også for å kunne vurdere personens opplevde reaksjoner og relaterte følelser og konsekvenser knyttet til stammingen. Å vurdere stammingen er nødvendig både for å kunne si noe om stammesymptomene, men også for å kunne vurdere stammeutviklingen og effekt av eventuelle tiltak. En kontinuerlig vurdering og evaluering er nødvendig for å kunne si noe om stammingen i en endringsprosess. Tiden er som oftest en knapp faktor for mange logopeder, og valg av markører og måleinstrumenter kan igjen være påvirket av hvor mye tid vi har til rådighet i hvert enkelt tilfelle.

Håndtering av stamming

For de fleste av oss, er det heldigvis den kliniske vurderingen som blir relevant; hvor det praktiske og pragmatiske aspektet stort sett må få prioritet innenfor en hektisk, logopedisk hverdag. For de fleste barn som stammer, vil taleproduksjonen fortløpende veksle mellom naturlig ikke-flyt og stamming. Viser foreldrene, barnehagepersonalet eller barnet selv en bekymring, bør det tas på alvor. Da kan det være gunstig å gjennomføre en logopedisk utredning for å skaffe oversikt over de risikofaktorer som kan følge hvert enkelt barn som blir henvist for sin stamming, samt å vurdere egnet intervensjon.

Foreldre ønsker selvsagt den beste logopedoppfølging og hjelp til sitt eget barn. Foreldre bør få informasjon tidligst mulig i samarbeidet, og jo mer opplyste foreldrene er, dess mer realistisk kan de forholde seg til barnets stamming. Vi lever i et informasjonssamfunn hvor tilgang på informasjon om stamming er formidabel på et internasjonalt nivå, men dessverre begrenset på nasjonalt nivå. Foreldrene kan selv søke seg fram til informasjon, men det er ikke nok. De bør få nødvendig tid sammen med en logoped, hvor det kan gis god plass til samtale og spørsmål. Jo tryggere en logoped er i disse samtaler, dess tryggere kan foreldrene bli i å håndtere barnets stamming hjemme.

Videre er det av stor betydning at en fagperson innehar den kunnskap om tilgjengelig tiltak som kan være aktuelt å igangsette for det enkelte barn. Foreldrene etterspør ofte hvilke typer behandling som finnes og som kan være effektive for deres eget barn. Hva som vurderes, vil være avhengig av flere faktorer. Prinsipielt er

vi opptatt av å kunne anerkjenne både den indirekte og direkte oppfølgingen, og at direkte behandlingskontakt bør vurderes i de tilfeller hvor barnets stamming synes å være av en vedvarende karakter. Vi bør ikke vente for lenge med å introdusere tiltak som innebærer direkte oppfølgingskontakt med det enkelte barn. Stammingen bør alminneliggjøres, og det viktigste for barnet er at kommunikasjonen med de voksne er ærlig og autentisk. Det er ikke noe grunnlag i forskningen som tilsier at foreldre eller logopeder «beskytter» barnet best ved ikke å snakke om stammingen. Hvert enkelt barn fortjener å bli sett og anerkjent, også barnets stamming.

Oppfølgende artikler om kartlegging og stammebehandling vil komme som etterfølgere til denne artikkel.

Elgen Svea

av Odd Haugstad

Ny bok!

**Kjærlighets-
historie
mellom et
dyr og et
menneske**

kr. 158,-

Pedagogisk Forlag (fraktfritt):
Tlf. 92662945/Fax: 38045552 – eller i bokhandel

Referanser

- Alm, P. A. (2005). *On the Causal Mechanism of Stuttering*. Lund University: Sweden.
- Andrews, G. & Harris, M. (1964). *The syndrome of stuttering*, Clinics in developmental medicine, nr. 17. London: William Heineman Medical Books Ltd.
- Bloodstein, O. & Berstein Ratner, N. (2008). *A handbook on stuttering*. San Diego: Singular.
- Bloodstein O. (1960). The development of stuttering: I. Changes in nine basic features. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 25, 219-37.
- Buck S.M., Lees R. & Cook F. (2002). The influence of family history of stuttering on the onset of stuttering in young children. *Folia Phoniatrica*, 54, 117-24
- Dworzynski, K., Remington, A., Rijdsdijk, F., Howell, P. & Plomin, R. (2007). Genetic Etiology in Cases of Recovered and Persistent Stuttering in an Unselected, Longitudinal Sample of Young Twins. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 169-178.
- Einarsdottir, J. & Ingam, R. (2010). Accuracy of parent identification of stuttering occurrence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 847-863.
- Fröschels E. (1952). The significance of the symptomatology for the understanding of stuttering. *Folia Phoniatrica*, 4, 217-230.
- Guitar B. (2006). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (3. utg.) Baltimore: Williams and Wilkins
- Guitar, B. (2014). *Stuttering: an integrated approach to its nature and treatment* (4. utg.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Howell, P. (2011). Listening to the lessons of The King's Speech. *Nature*, 470, 7
- Howell, P. & Davis, S. (2011). Predicting Persistence of and Recovery from Stuttering by the Teenage Years Based on Information Gathered at Age 8 Years. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32, 196-205.
- Howell, P. (2013). Screening school-aged children for risk of stuttering. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 102-123.
- Kefalianos, E., Onslow, M., Block, S., Menzies, R. & Reilly, S. (2012). Early stuttering, temperament and anxiety: Two hypotheses. *Journal of Fluency Disorders*, 37, 1551-163.
- Lind, M. (2004). Flyt i språkproduksjonen. *Norsk Tidsskrift for Logopedi* 1, 21-26.
- Månsson H. (2000). Childhood stuttering: incidence and development. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 47-57.
- Nippold, M. A. (2004). Phonological and language disorders in children who stutter: impact on treatment recommendations. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 18, 145-159.
- Nippold, M. A. (2012). Stuttering and language ability in children: Questioning the connection. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21, 183-196.
- Onslow M. & Packman A. (2011). Stuttering studies support treatment. *Nature*, 470, 465
- Preus A. (1981). *Identifying Subgroups of Stutterers*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reilly, S., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Williams, J., Bretherton, L., Eadie, P., Barrett, Y. & Ukoumunne, O. C. (2007). Predicting language at 2 years of age: a prospective community study. *Pediatrics*, 120(6), 1441-1449.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Wake, M., Bavin, E. L., Prior, M., Eadie, P., Cini, E., Bolzonello, C. & Ukoumunne, O. C. (2009). Predicting Stuttering Onset by the Age of 3 Years: A Prospective, Community Cohort Study. *Pediatrics*, 123(1), 270-277.
- Reilly, S., Onslow, M., Packman, A., Cini, E., Conway, L., Ukoumunne, O. C., Bavin, E.L., Prior, M., Eadie, P., Block, S. & Wake, M. (2013). Natural History of Stuttering to 4 Years of Age: A Prospective Community-Based Study. *Pediatrics*, 132, 460-467.
- Ryan, B. (2001). A longitudinal study of articulation, language, rate, and fluency of 22 preschool children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 26, 107-127.
- Shapiro, D.A. (2011). *Stuttering Intervention: A Collaborative Journey to Fluency Freedom*. Austin, Texas: PRO-ED Inc.
- Ward, David. (2013). Risk factors and stuttering: Evaluating the evidence for clinicians. *Journal of Fluency Disorders*, 38, 134-140.
- World Health Organization (2007) ICD
- Yairi, E. (1997). Disfluency characteristics of early childhood stuttering. I R. F. Curlee & G. M. Siegel (red.), *Nature and treatment of stuttering: New directions* (2. utg., s.49-78). Boston: Allyn & Bacon.
- Yairi, E. & Ambrose, N. (2013). Epidemiology of stuttering: 21st century advances. *Journal of Fluency Disorders* 38, 66-87.
- Yairi, E. & Ambrose, N.G. (2005). *Early Childhood Stuttering: For Clinicians by Clinicians*. Austin, Texas: PRO-ED Inc.

Fonetisk gestuell analyse av tidlig ordproduksjon

Tradisjonelt sett har fonologiske og fonetiske analyser av ordproduksjon vært utført på grunnlag av lineære, segmentale vurderinger. I dette arbeidet presenteres en analyse av ett barns tidlige ordproduksjon og dets produktive variasjoner i forhold til målspråket, hvor gester, de faktiske artikulatiske bevegelsene i taleproduksjon, danner grunnlaget for analysen. Gestuelle representasjoner gir et mer dekkende bilde av taleflyt, parallell artikulatork aktivitet og lydendringer enn trekkbeskrivelser og segmentale representasjoner.

INTRODUKSJON

Studier av barns fonologiske produksjon under tidlig leksikalsk utvikling har i stor grad vært basert på segmentale analyser (Scarborough, 1990; Lyytinen m.fl., 2004). Den tradisjonelle oppfatningen er at *segmenter*, eller fonemer, utgjør de minste fonologiske enhetene, mens de grunnleggende enhetene for artikulatork organisering er konkrete språklyder, eller foner (Ladefoged & Johnson, 2011; Bye, Trosterud & Vangsnes, 2003). En annen oppfatning er at *trekk* er de grunnleggende fonologiske enhetene. Trekk er artikulatorkiske, akustiske og funksjonelle beskrivelser som karakteriserer segmenter, men har ingen selvstendig funksjon og er ikke-temporale (Mielke, 2008).

Artikulatork fonologi er en lingvistisk teori som regner artikulatorkiske bevegelser, *gester*, for å være de grunnleggende enhetene for fonologisk kontrast så vel som for artikulatork organisering (Browman & Goldstein, 1989, 1991; Goldstein & Fowler, 2003; Fowler, 2007). Teorien regner trekk som uegnet til å fylle rollen som grunnleggende enheter gitt deres manglende temporalitet og selvstendighet. Segmenter anses for å være størrelser som vokser fram som et resultat av gestuell utvikling (Fowler, 2011), og som dermed er størrelser voksne forholder seg til i større grad enn barn.



Ingrid C. Nordli er doktorggradsstipendiat ved Dysleksistudien i Tromsø ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø. Hun arbeider med tidlig fonologisk og leksikalsk utvikling hos barn med og uten familiær risiko for dysleksi.

E-post: ingrid.c.nordli@uit.no



Trude Nergård Nilssen er førsteamanuensis Dr.polit. Hun jobber ved UiT Norges arktiske universitet. Her underviser hun på masterprogrammene i spesialpedagogikk og logopedi. Nergård Nilssen er leder for Dysleksistudien i Tromsø/The Tromsø Longitudinal study of Dyslexia.

Bruk av artikulatork fonologi som analyseredskap gir et svært detaljert bilde av taleproduksjon hvor gester og gestuelle strukturer betraktes i et *helordsperspektiv* og ikke i forhold til enkeltsegmenter. Analyse av taleproduksjon går derfor ut på å beskrive de gestene som er involvert i ord og fraser og strukturene de danner sammen. Dette passer inn i bildet om at vokabular og tale utvikles i et dynamisk, gjensidig forhold (Stoel-Gammon, 2011; Vihman, 2009), og gjør artikulatork fonologi velegnet til undersøkelse av variasjon og endringer i taleproduksjon, som vil refereres til som *fonologiske lydendringer*.

Flere typer språklige undersøkelser har benyttet artikulatork fonologi til å beskrive fonologiske lydendringer. For eksempel ved diakron (historisk) endring (Garmann, 2010, 2012; Bybee, 2001; Browman & Goldstein, 1991), synkron (samtidig) variasjon (Browman & Goldstein, 1992), avvikende tale hos barn med Cri-du-chat syndrom (Kristoffersen, 2008), tale hos afatikere (Moen, 2006), og taleutvikling, eller barnespråk (Browman & Goldstein, 1989, 1992; Studdert-Kennedy & Goodell, 1995; Vihman & Croft, 2007; Nordli, Kristoffersen & Nilssen, innsendt). Innen artikulatork fonologi anses fonologiske lydendringer å være resultat av at språkbrukere gradvis forandrer artikulasjonen av ord de bruker, noe som er spesielt tydelig hos barn under utvikling.

I dette arbeidet vil vi vise hvordan ordproduksjon kan analyseres ved hjelp av artikulatorisk fonologi og gi en beskrivelse av fonologiske lydendringer. Arbeidet baserer seg på produksjon hos ett barn med familiær risiko for dysleksi, ved 18 og 24 måneder.

ARTIKULATORISK FONOLOGI OG GESTUELL UTVIKLING

Artikulatoriske gester

Gester er definert på artikulatorisk grunnlag og refererer til dannelsen av lokale bevegelser, eller innsnevring, i munnhulen (Browman & Goldstein, 1992, 2010).

Begrepet gester er imidlertid ikke bevegelser i seg, men abstrakte karakteriseringer av bevegelser utført av artikulatorer ved de ulike nivåene og undernivåene i munnhulen. Munnhulens nivåer er lepper, tungespiss, tungerygg (oralt nivå), velum (velart nivå) og glottis (laryngalt eller glottalt nivå). Disse regnes som fem nivåer, illustrert langs den vertikale akse i figur 1.

Artikulatorennes bevegelser kan defineres på passivt eller aktivt grunnlag. En passiv artikulator referer til statiske deler av munnhulen som fungerer som referansepunkter for tungens møtested mot ganen, for eksempel velum som viser til bevegelser utført mot ganeseilet. En aktiv artikulator referer til de bevegelige delene av munnhulen, de som er aktive under taleproduksjon, for eksempel dorsum som viser til bevegelser utført av tungeryggen (Laver, 1994). Av flere grunner har vi valgt å benytte aktive artikulatorer i dette arbeidet: (1) alle artikulatoriske beskrivelser vil vise til konkrete bevegelser og ikke til passive deltakere, (2) for å unngå at begrepet *velar* i betydningen dorso-velar innsnevring (passiv artikulator) blir forvekslet med *velar* åpningsgrad (åpen/lukket velum), (aktiv artikulator), (Garmann, 2010), og (3) ved undersøkelse av tale under utvikling er det mer interessant å studere de artikulatoriske bevegelsene enn passive mottakere, da bevegelsene viser hva et barn faktisk gjør under taleproduksjon.

Gester defineres ut i fra kriteriene (a) *innsnevringsssted* som er målet for den gestuelle bevegelsen (artikulasjonssted), og (b) *innsnevringssgrad* som er måten tilnærmingen til innsnevringssstedet skjer på (artikulasjonsmåte). Disse illustreres langs den horisontale akse i figur 1.

Innsnevringsssted beskrives kun for det orale nivået hvor konsonantiske produksjoner grupperes i forhold til hvilket av de tre undernivåene som er aktivt, dvs. labialt (lepper), koronalt (tungespiss) eller dorsalt (tungerygg) nivå. Det labiale nivået deles inn i rundet og fremskutt produksjon, det koronale nivået deles inn i laminal og apikal produksjon, og det dorsale nivået deles inn i fremre og bakre produksjon (Garmann, 2010). Tabell 1 gir en oversikt over konsonantgester produsert i nordnorsk, Tromsø, og beskrivelser i dette arbeidet baserer seg på dette utvalget.

For konsonantgester refererer innsnevringssgrad ved det orale nivået til lukket, frikativ, approksimant, lateral, tapp og vibrant. Gester som er *lukket* produseres ved et fullstendig lukke, som i [d] hvor lamina (tungebladet) danner et fullstendig lukke mot tannryggen.

Lukkelydene fremre dorsal, ustemt [c], stemt [ɟ], og fremre, stemt dorsal med senket velum [ɲ], er typiske i nordnorsk, men ikke i østnorsk (Kristoffersen, 2008), jfr. tabell 1. Eksempler: *bytte* [²byçə], *svidd* [svij] og *hand* [hɑŋ].

Frikative gester (kritisk hos Browman & Goldstein, 1989) dannes gjennom en sterk innsnevring hvor det produseres hørbar friksjon (Catford, 1988), for eksempel fremre dorsal [ç] hvor det er en sterk innsnevring mellom tungeryggen og munntaket. Denne produksjonen finnes ordinitialt og ordmedialt i østnorsk og nordnorsk, men også ordfinalt i nordnorsk. Eksempel: [nɛç], som er en svært uformell variant av *nei* eller *neida*.

Approksimantiske gester (*trang* hos Browman & Goldstein, 1989) produseres gjennom en innsnevring hvor det ikke oppstår hørbar friksjon som hos frikativer og omfatter labial [ʋ], *hav* [hɑʋ], apikal [ɹ] *bra* [bɹɑ], og fremre dorsal [j] *jente* [²jɛŋcə]. Produksjonen apikal [ɹ] forekommer også i nordnorsk, men er ikke vanlig i Tromsø.

Laterale gester blir til gjennom en kombinasjon av et fullstendig lukke og en lateral approksimantisk åpning. En lateral åpning kan innebære åpning på en eller begge sidene av tungen. For produksjonene [l] og [ɭ] handler det henholdsvis om et laminalt og apikalt lukke kombinert med en dorsal lateral åpning (Garmann, 2010;

Moen & Simonsen, 2003). Ved produksjonen av [ʌ] er det et fremre dorsalt lukke kombinert med en lateral dorsal åpning. [ʌ] er typisk for nordnorsk, og forekommer ikke i østnorsk, og den er ofte produsert med delvis redusert glottal åpning (blir ustemt). For eksempel ordet salt kan uttales som [sʌʎc] eller [sʌʎʎc]. Talehastighet og hvem som taler vil være avgjørende.

Tapp-gesten i [r] er i følge Moen & Simonsen (2003) apikal og produseres ved ett kort fullstendig lukke mellom tungespissen og tannryggen, mens *vibrant*-gesten i [r] produseres ved flere, korte fullstendige lukker mellom tungespissen og tannryggen. Førstnevnte er en vanlig r-variant i Tromsø, mens sistnevnte forekommer, men sjelden. Approksimanten apikal [ɹ] brukes av mange vekselvis med, eller i stedet for apikal [r]. Det foreligger imidlertid per i dag ingen forskning basert på artikulatorkisk fonologi som kan si noe mer eksakt om fordelingen av disse r-produksjonene i nordnorsk.

Sammenlignet med oralt nivå arter *innsnevringssgrad* seg litt forskjellig ved velart og glottalt nivå, hvor man kun angir når artikulatoren *velum* og *glottis* avviker fra nøytral stilling. Nøytral stilling for det glottale nivået er innsnevret glottis (stemt produksjon), mens for det velare nivået er det lukket velum (oral produksjon). Logikken er at all taleproduksjon, alle gester, regnes som stemt og oral med mindre annet angis (Browman & Goldstein, 1989).

Ved det velare nivået gjenspeiler åpen at velum er senket, som betyr nasal produksjon, for eksempel [m], som også markeres i gestuell notasjon, se figur 1. Om velum er hevet (lukket) gjenspeiler det oral produksjon, for eksempel [b]. Lukket velum regnes som nøytral velar posisjon.

For det glottale nivået er det for norsk fire aktuelle innsnevringssgrader (Garman, 2010:13): åpen glottis (ustemte produksjoner), frikativt innsnevret glottis ([h]), innsnevret glottis (stemte produksjoner) og lukket glottis ([ʔ]). Innsnevret glottis regnes som nøytral glottal posisjon. Glottal lukkelyd, [ʔ] regnes ikke som en norsk selvstendig språklyd, men den kan forekomme i starten på trykksterke stavelser som starter på vokal (Kristoffersen, Simonsen & Sveen, 2005).

Alle vokaliske gester regnes som dorsale da de produseres ved ulike formasjoner av tungeryggen. Vokalgesters innsnevringsssted beskrives som fremre, midtre og bakre dorsal, og innsnevringssgrad, eller åpningsgrad, beskrives som trang, halvåpen og åpen. Åpningsgraden er aldri trangere enn at luften strømmer fritt. Vokalen [i] produseres ved en trang, fremre dorsal gest, mens [a] produseres ved en åpen, bakre dorsal gest.

Gester har innebygd temporalitet, dvs. at de er dynamiske og kan variere i varighet. De danner ulike overlappingsstrukturer, som betyr at de delvis, helt eller ikke i det hele tatt overlapper hverandre i tid og rom (Ball,

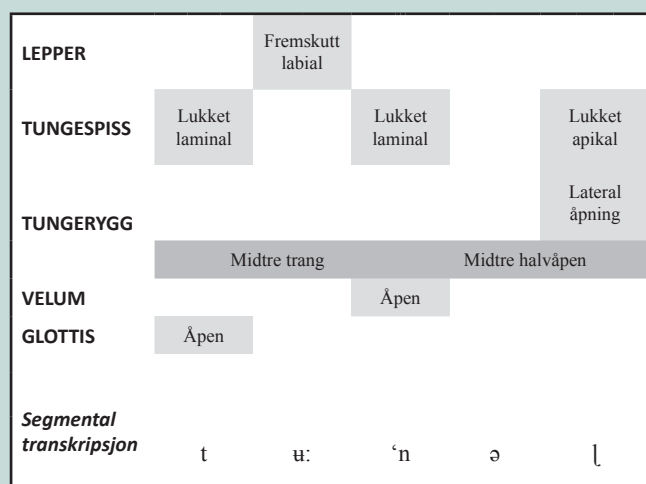
Tabell 1. Konsonanter i nordnorsk, Tromsø. Innsnevringsssted: Labial (Lab), Koronal: laminal (Lam) og apikal (Ap), Dorsal: fremre (Frem) og bakre (Bak), og glottal (GL). Grå merking: lyder som ikke er vanlige i østnorsk (Kristoffersen, 2008).

Ordinitialt						Ordmedialt						Ordfinalt					
Lab	Koronal		Dorsal		GL	Lab	Koronal		Dorsal		GL	Lab	Koronal		Dorsal		GL
	Lam	Ap	Frem	Bak			Lam	Ap	Frem	Bak			Lam	Ap	Frem	Bak	
p	t			k		p	t	ʈ	c	k		p	t	ʈ	c	k	
b	d			g		b	d	ɖ	ɟ	g		b	d	ɖ	ɟ	g	
m	n					m	n	ɳ	ɲ	ŋ		m	n	ɳ	ɲ	ŋ	
f	s	ʃ/ʃ	ç		h	f	s	ʃ/ʃ	ç		h	f	s	ʃ/ʃ	ç		
v			j			v			j			v			j		
	l	ɭ					l	ɭ	ʎ				l	ɭ	ʎ		
		r						r						r			
		ɹ						ɹ						ɹ			

Müller & Rutter, 2009; Browman & Goldstein, 1991). Det antas at konsonantgester legges over en kontinuerlig strøm av vokalgester i løpende tale slik at de overlapper hverandre, jfr. figur 1. Det betyr at tungas posisjon for den eller de aktuelle vokalene holdes ordet igjennom med mindre de blir avbrutt av labiale, koronale eller dorsale konsonantgester (Browman & Goldstein, 1990, 1992).

Gestuell transkripsjon

Transkripsjon av gester som er involvert i et ord eller en frase presenteres skriftlig i form av *gestpartitur* (Browman & Goldstein, 1989; Hall, 2010). I figur 1 vises et gestpartitur av en voksens uttale av ordet /tʉ'ne/ *tunnel*. Varighetene til de enkelte gestene, *aktiveringsintervallene*, illustreres ved lengden på boksene langs den horisontale linjen, som representerer tid. Boksens venstre ende representerer starten til den aktuelle gesten, og boksens høyre ende er punktet hvor gesten har nådd sitt innsnevrmål og er fri til å bevege seg bort fra det (Browman & Goldstein, 2010). Se Nordli (2013) for *Retningslinjer for gestuell transkripsjon*.



Figur 1. Gestpartitur: Voksen uttale av ordet /tʉ'ne/ *tunnel*.

Gestuell utvikling og fonologiske lydendringer

Browman & Goldstein (1989) har beskrevet to utviklinger barn må gjennomgå for å lære seg å mestre voksen gestuell produksjon: (a) differensiering og finjustering, og (b) koordinering og sekvensering av gester. Utvikling (a) handler om å lære seg å mestre forskjellen mellom gester og den fysiske avstanden som ligger i ulike innsnevrmålssted og fysisk gradering av

innsnevrmålsringer. Under utvikling (b) lærer barn seg å koordinere gester i forhold til hverandre ved de ulike nivåene og plassere dem i riktig rekkefølge. Browman & Goldstein sier ingenting om disse utviklingene vil pågå parallelt eller i sekvens. Funn gjort av Nordli m.fl. (innsendt) kan imidlertid tyde på at arbeidet med å koordinere og sekvensere gester starter når barn et stykke på vei mestrer å skille mellom gester.

Som en konsekvens av forsøk på å oppnå voksen uttale gjennom tilegnelsen av gester vil ulike *fonologiske lydendringer* oppstå. Lydendringer viser til produksjoner som er ulikt målordet, og ikke til historiske endringer. Ofte vil flere endringer finne sted i samme ordproduksjon.

I tillegg til at lydendringer i barns produksjoner er tegn på at de arbeider med å mestre artikulatoriske utfordringer, er også variasjon hvor ett ord uttales på flere måter og flere ord uttales på samme måte, også tegn på denne mestringsprosessen (Studdert-Kennedy & Goodell, 1995).

Innen artikulatorisk fonologi anser man at kun gester som allerede er til stede i uttalen av et ord kan endres og at ingen gester kan bli lagt til en produksjon (Browman & Goldstein, 1992). Lydendringer kan i følge Browman & Goldstein (1990, 1991, 1992) hovedsakelig oppstå som følge av at gester enten *reduseres* eller *forskyves*. Selv om Browman & Goldstein har funnet eksempler på at gester forsterkes, regner de ikke forsterkning som en egen endring, slik Garmann (2010) gjør. Gjennom gestuell diakron undersøkelse av norsk har Garmann funnet flere eksempler på *forsterkning* og mener den bør regnes som en egen endring. Vi inkluderer alle tre typer i vårt arbeid samtidig som vi legger til endringen *avstemming*. Det er fordi denne er tydelig i vårt materiale og ikke helt samsvarer med definisjonen av de øvrige endringene.

Reduksjon. En gest kan reduseres i tid og styrke. Ved *reduksjon i tid* vil varigheten til en gest minske eller falle helt bort. For eksempel kan glottal innsnevret åpningsgrad parallelt med åpen, bakre dorsal gest i [a:] reduseres til [a]. *Reduksjon i styrke* innebærer redusert innsnevrmålsgrad, at åpningen mellom artikulatorene blir større ved oralt nivå, for eksempel når en lukkegest blir til en

frikativ gest ved at [t] > [s]. Ved glottalt nivå reduseres gester når avstanden til nøytral glottal posisjon minsker, for eksempel når åpen glottis blir til innsnevret glottis ved at [k] > [g], og ved velart nivå reduseres gester når velum heves og en nasal gest blir oral, for eksempel [n] > [d].

Forsterkning innebærer økt innsnevringssgrad, at åpningen mellom artikulatorene blir mindre. For eksempel når en vokal, [i], blir til en approksimant, [j], når åpen glottis, [t], forsterkes til innsnevret glottis, [d], og når velum heves og forandrer [ŋ] til [g].

Forskyvning av gester foregår enten gjennom tidsmessig fremskyndelse, forlengelse, utsettelse, nytolkning eller flytting av en egenskap.

Fremskyndelse finner sted når en gest fremskyndes i tid, ofte samtidig med at gesten *forlenges*. For eksempel i [ʔpəpə] for *lappe* hvor labial gest i [p] fremskyndes samtidig som den forlenges og vokalen labialiseres, urundet [ɑ] > rundet [ɔ]. Forlengelse av gester vil også finne sted fremover i tid, for eksempel når åpen, bakre dorsal forlenges, [ɑ] > [ɑ:].

Utsettelse er når en gest blir utsatt i tid. For eksempel i produksjonen [səpi[ə] *spille* blir labialt lukke forskjøvet framover og skaper et rom mellom [p] og [s] som fylles av nøytral vokalisk gest, [ə].

Nytolkning innebærer at en ikke-distinktiv gest blir distinktiv, som artikulatorisk sett innebærer at en bevegelse som opprinnelig ikke var et mål, blir et mål. Det kan for eksempel være overgangsgester hvor bevegelsen fra målet til en gest til målet til en annen blir distinktiv. For eksempel i overgangen mellom [j] og [æ:] i ordet *der* [jæ:], blir fremre dorsal gest distinktiv.

Flytting av egenskap handler om at en egenskap ved en gest flyttes over til en annen gest. For eksempel i frasen *den der* [dɛndæ:r] > [dɛnjæ:r] hvor den fremre dorsale gesten i [ŋ] overføres og fremskyndes til [d] som blir til [j].

Avstemming handler om finjustering av innsnevringsssted og innsnevringssgrad for vokalgester og innsnevringsssted for konsonantgester. (Avstemming av innsnevringssgrad

for konsonantgester beskrives gjennom endringene reduksjon og forsterkning). Vansker med avstemming av vokaler er ofte referert til som endring i vokalkvalitet, for eksempel når fremre trang [y] produseres som [i] eller [u]. Avstemming av konsonantgester går ut på å lære seg å mestre og å produsere forskjellen mellom innsnevringsssteder ved samme nivå, for eksempel laminal [s] og apikal [ʃ], og ved ulike nivå, for eksempel og laminal [t] og fremre dorsal [c].

Tvilstilfeller. Ikke alle tilfeller av avvikende produksjon vil være enkle å analysere i forhold til hvilken type endring som har funnet sted. Det viktigste vil uansett være å dokumentere den faktiske gestuelle aktiviteten og ikke å definere hvilken type lydendring det handler om.

METODE

Informant

Bjørn deltar i Dysleksistudien i Tromsø. Dette er en prospektiv, longitudinell studie som observerer de samme barna over tid. Barn fra familier hvor minst én av foreldrene oppgir en historie med skriftspråkvansker og/eller nære familiemedlemmer med skriftspråkvansker og/eller at foreldrene havner mer enn ett standardavvik under gjennomsnittet på leseprøver, er i gruppen *risikobarn* såfremt to av de tre kriteriene er oppfylt. Barn fra familier hvor det ikke er noen kjente tilfeller av skriftspråkvansker er i gruppen *kontrollbarn*. Bjørn hører til gruppen med familiært betinget risiko for dysleksi. I denne artikkelen rapporteres observasjoner som ble gjort da han var 18 og 24 måneder gammel.

Prosedyre og datainnsamling

Datainnsamling, kartlegging av taleproduksjon, ble gjennomført ved 18 og 24 måneder i et opptaksrom ved universitetet. Det ble gjort video-opptak av hver kartlegging som varte i omtrent en time. Foruten testlederen var Bjørn og én forelder til stede under opptak. Samme prosedyre ble fulgt ved hver kartlegging hvor første del besto av aktiviteter sittende ved et bord, og andre del på gulvet. Aktivitetene var strukturerte tester, lesing og lek for barnet alene og sammen med forelderen.

Som en kontroll av barnets leksikalske produktive utvikling ble foreldrerapporten MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (MCIDI) gjennomført i forbindelse med hver kartlegging (Norsk tilpasning og

normering; Kristoffersen m.fl., 2008; Kristoffersen & Simonsen, 2012; Kristoffersen m.fl., 2012).

Hva er et ord?

Hva er det som avgjør at et ord er et ord blant barns tidlige ordlignende produksjoner? I følge Vihman & McCune (1994) er det flere forhold som må vurderes for å kunne avgjøre dette. De har definert et sett med 10 kriterier basert på produksjoners likhet med voksnes ord i forhold til (a) produksjoners fonologiske form (komplekst, eksakt og prosodisk samsvar), (b) hvordan produksjoner brukes i kontekst (samsvar med kontekstuell bruk hos voksne, lik form for ulike bruk, flerbruk, mors identifikasjon), og (c) hvilke relasjoner en produksjon har til andre produksjoner (imitasjon, likhet i fonologisk form, passende bruk). Hvis et barns ordlignende produksjon støttes av fire eller flere av disse kriteriene vil den aksepteres som et ord.

Vi har fulgt disse kriteriene i arbeidet med å definere hva som er reelle ord. Analysen bygger på 17 ord fra Bjørns produksjon ved 18 måneder, og 45 ord ved 24 måneder, hvor variasjoner av hvert ord er inkludert.

Fonologiske målproduksjoner

Før en gestuell analyse utføres, er det viktig å kartlegge hvilke fonologiske produksjoner barnet møter i sine språklige omgivelser, dets *målproduksjoner*. I dette arbeidet regnes voksnes konsonantproduksjon i nordnorsk, talt i Tromsø, som målproduksjoner. Tabell 1 viser de 26 konsonantene i nordnorsk (Husby m.fl., 2008), presentert i forhold til distribusjon i ord.

Analyse av produktivt ordforråd og fonologiske lydendringer

For hvert alderstrinn ble Bjørns produktive ordforråd vurdert i forhold til:

Produktivt ordforråd

- Antall produksjoner under opptak
 - Ordlignende produksjoner
 - Produksjoner akseptert som ord
 - Produksjoner i samsvar med målord
- Produktivt ordforråd i følge MCDI

Analyse av fonologiske lydendringer basert på ordproduksjoner under opptak

- Reduksjon
 - Tid: varighet, bortfall
 - Styrke
- Forsterkning
- Forskyvning
 - Fremskyndelse
 - Forlengelse
 - Utsettelse
 - Nyttolkning
 - Flytting av egenskap
- Avstemming
 - Konsonantgester, ulike nivå
 - Konsonantgester, samme nivå
 - Vokalgeste

Datatranskripsjon

Den fonetiske analysen ble utført i tre trinn. Det første trinnet var en smal fonetisk transkripsjon basert på det internasjonale fonetiske alfabetet (IPA, 1999). I trinn to ble IPA-transkripsjonen brukt som grunnlag i utførelsen av en gestuell transkripsjon av konsonantiske produksjoner. Trinn tre omfattet en systematisering av gestuelle produksjoner.

Browman & Goldstein (1989, 1992) baserer sine vurderinger av gestuell produksjon på instrumentelle undersøkelser, blant annet røntgenbilder. Alle transkripsjonene i dette arbeidet ble imidlertid utført på impresjonistisk grunnlag, og det er flere grunner for å bruke nettopp denne metoden: (a) instrumentelt utstyr til bruk i fonetiske undersøkelser er ikke allment tilgjengelig, (b) metoden er allment kjent blant logopeder, (c) den er tidsbesparende og medfører ikke ubehag for klienter, og ikke minst (d) den anses som den best egnede transkripsjonstypen i klinisk arbeid med tanke på at den opererer innenfor våre naturlige perseptuelle rammer (Heselwood & Howard, 2008).

PRODUKTIVT ORDFORRÅD OG FONOLOGISKE LYDENDRINGER

Vokabularvekst

Tabell 2 gir en oversikt over utviklingen av Bjørns produktive vokabular ved 18 og 24 måneder. Sammenlignet med kontrollbarn i Dysleksistudien er størrelsen på Bjørns produksjon under gjennomsnittet ved begge

alderstrinn. Sammenlignet med de nasjonale MCDI-normene (Kristoffersen m.fl., 2012) er produksjonen blant de 5 % svakeste både ved 18 og 24 måneder.

I forhold til vokabularspurten er Bjørns utvikling forsinket. Vokabularspurten er en identifiserbar økning i produktivt vokabular som vanligvis finner sted rundt 18 måneder eller fra barns produktive ordforråd er omtrent 50 ord (Stoel-Gammon, 2011). Bjørns produktive ordforråd hadde verken ved 18 eller 24 måneder nådd grensen for vokabularspurten, mens hos gjennomsnittet av TLD-barna var dette stadiet passert før 24 måneder.

Tabell 2. Bjørns ord og ordlignende produksjoner registrert under opptak, og produktivt ordforråd målt ved MCDI.

Alder i måneder (m)		18 m	24 m
A. Ordliggende produksjoner, opptak	Antall	20	47
B. Produksjoner akseptert som ord, opptak	Antall	17	45
C. Ord produsert som målord, opptak	Antall	2	11
D. Ordproduksjon, MCDI	Antall	8	34
E. Gjennomsnittlig ordproduksjon, kontrollbarn TLD, MCDI	Antall	30.0 (SD 22.5)	228.7 (SD 141.6)

Fonologiske lydendringer

Bjørn produserte veldig få ord som var lik målord, og hans samlede ordproduksjon var ikke stor. Likevel var det mulig å trekke ut et bilde av hans produksjon ved hvert alderstrinn og få et inntrykk av utviklingen fra 18 til 24 måneder, basert på fonologiske lydendringer.

Alle de fire lydendringstypene, unntatt to undertyper av *forskyvning* ved 18 måneder, var representert ved hvert alderstrinn, jfr. tabell 3. Tabellen viser at forekomsten av lydendringer og variasjoner øker fra 18 til 24 måneder.

Tabell 3. Antall fonologiske lydendringer og variasjoner i Bjørns produktive ordforråd under opptak.

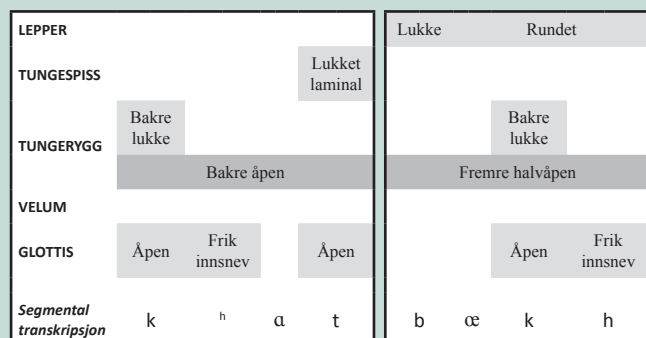
Fonologiske lydendringer	Antall endringer	
	18 måneder	24 måneder
Reduksjon (samlet)	16	104
- Reduksjon i tid, varighet	2	15
- Reduksjon i tid, bortfall	8	52
- Reduksjon i styrke	7	37
Forsterkning	2	21
Forskyvning (samlet)	3	29
- Fremskyndelse	1	1
- Forlengelse	1	17
- Utsettelse	1	1
- Nytolkning	-	8
- Flytting av egenskap	-	2
Avstemming (samlet)	21	141
- Konsonantgester, ulike nivå	14	86
- Konsonantgester, samme nivå	3	27
- Vokalgeste	4	28
Fonologisk variasjon		
Samme ord på flere måter	6	20
Flere ord på samme måte	-	4

Ved 18 måneder handlet *reduksjon i tid* hovedsakelig om *bortfall*, for eksempel: *den* > [ɲɛ], *der* > [ɲæ]. *Reduksjon i styrke* var representert i eksempler som: *traktor* > [ɹɑɹu:ɹ] hvor ordfinal tapp [ɹ] > frikativ [j], og *Teddy* > [dɛd] hvor åpen glottis i [t] reduseres til innsnevret glottis i [d].

Eksempel på *forsterkning*: *I oi* > [oih] forlenges, og forsterkes den glottale gesten i [i] fra innsnevret til åpen slik at [h] oppstår.

Tilfeller av *forskyvning*: *Forlengelse*: *I ha* > [ma:] blir [a] > [ɑ:]. *I katt* > [bœ:kh] utsettes [k^h] til slutten av produksjonen, samtidig som gesten laminal i [t] *fremskyndes* og omgjøres til labial og gjennomgår glottal reduksjon fra åpen > innsnevret. At [t] labialiseres kan knyttes til den labiale vokalgesten som påvirker hele produksjonen, jfr. figur 2.

Av endringen *avstemming*, var det flest forekomster av *konsonantgester ved ulike nivå*, som *den* > [ɲɛɲ], laminal (tungespiss) > fremre dorsal (tugerygg). Andre avstemmingseksempler: *konsonantgester ved samme nivå*: *der* > [d̥æ:] hvor laminal > apikal, og *vokalgester*: *ball* > [ʰæ:ɔ], [ɑ] > [œ].



Figur 2. (a) Voksen uttale og (b) Bjørns produksjon av ordet *katt*, ved 18 måneder.

Ved 24 måneder var det mange eksempler på *reduksjon i tid og bortfall*, som *sko* > [gu:], og *den* > [ɛɲ] og [ɲɛ], men også noen eksempler på *reduksjon av varighet*, som [æ:] > [æ] i *der*. Eksempler på *reduksjon i styrke*: *der* > [ɲæ:i] hvor lukkegesten i [ɲ] reduseres til vokalisk åpning. I *næ* (*nei/neida*) > [ɲæ:], hvor senket velar gest i [n] heves og fører til [d].

Eksempel på *forsterkning*: *ha* > [ma:] hvor velar åpning *forsterkes* fra lukke > åpen samtidig som glottis *reduseres* fra frikativ innsnevring i [h] > innsnevret i [m].

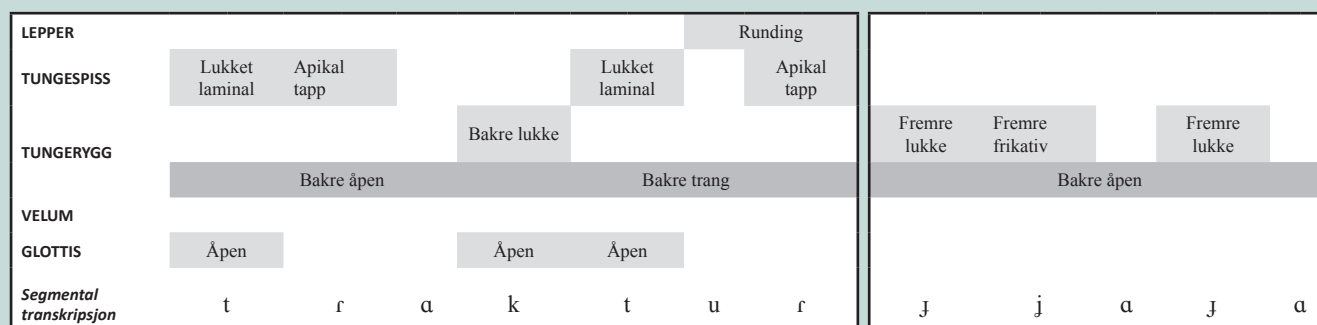
I produksjonen [ɲjɑɲ] for *traktor* reduseres konsonantsekvensen [tɹ]: [t] bortfaller og [ɹ] reduseres i styrke, tapp > frikativ [j]. Det kan videre se ut som om bakre

dorsal, [k], reduseres til fremre dorsal, [ɲ], lukkegest > frikativ og åpen glottis > innsnevret glottis, som deretter spres utover ordet, jfr. figur 3.

Det ene tilfellet av *fremskyndelse* ved 24 måneder er ledsaget av *forlengelse*: *bamse* > [ɲæ̃ɲ]. Bakre dorsal gest med senket velum i [ɲ] blir fremskyndet og forlenget fra tidligere å være synkronisert med den labiale gesten i [m] til også å dekke den labiale gesten i [b]. Samtidig, under produksjonen av vokalgesten, holdes velum i senket posisjon som fører til en *forsterkning* av vokalgesten som nasaliseres. Andre eksempler på *forlengelse*: *nei* > [ɲɛ:i], [ɛ] > [ɛ:]. Når *den der* > [d̥ɛɲd̥æ:] kan det tolkes som *forlengelse* gitt at den apikale gesten i [d] er spredt utover ordet og dekker de øvrige konsonantgestene. At apikal og ikke laminal gest produseres er et avstemmingsavvik i forhold til målordet.

Nytolkning: *der* > [thæ], glottal gest i [d] forsterkes og [t] blir til, og overgangsgesten mellom [t] og vokalgesten blir distinktiv. Andre eksempel: (a) *der* > [ɲjæ:]: laminal, [d], > fremre dorsal, [ɲ], så blir overgangsgesten fra [ɲ] til [æ] distinktiv og *reduseres i styrke* fra lukket > frikativ, [j]. (b) *kopp* > [gɑɲ'gi]: glottal *reduksjon* fra åpen i [k] til innsnevret i [g], bakre dorsal gest i [k] forlenges til å omfatte [p], og overgangsgesten mellom [g] før vokalen og etter vokalen blir distinktiv og gjennomgår samtidig en velar *forsterkning* gjennom senkning av velum, og [ɲ] oppstår.

Det var flest *avstemmingseksempler* vedrørende *konsonantgester ved ulike nivå*: *den* > [ɲɛɲ]. Eksempler på avstemming av *konsonantgester fra samme nivå*: *den* > [d̥ɛɲ], og *vokalgester*: *banan* > [æ:m], [ɑ] > [æ], i tillegg er det bortfall av det velare lukket i [b], som fører til [m].



Figur 3. (a) Voksen uttale og (b) Bjørns produksjon av ordet *traktor*, ved 24 måneder.

Variasjon. Noen av produksjonene ved 24 måneder viste variasjon hvor (a) samme ord ble realisert på flere måter, for eksempel *banan* > [ɲa:n] og [æ:m], og (b) ulike ord ble realisert på samme måte, for eksempel *jeg, meg, mer* og *der* > [mæ:]. Ved 18 måneder var kun kategori (a) representert. Jfr. tabell 3.

OPPSUMMERING

Ved bruk av artikulatorisk fonologi i undersøkelse av tidlig leksikalsk utvikling har vi presentert fonologiske lydendringer hos ett barn, Bjørn, ved 18 og 24 måneder.

En økende forekomst av lydendringer og variasjoner mellom alderstrinnene viser at Bjørn gradvis arbeidet med å skille gester fra hverandre og forsøkte å bruke dem i riktige lydlige omgivelser. At han bare delvis lyktes forteller at utviklingen var på et tidlig stadium, hvor hans mentale leksikon var i ferd med å bygges opp, men ikke var så godt utbygget at han helt var i stand til å kontrollere de leksikalske reproduksjonene. Dette svarer med Vihman (2009) som sier at vokabularstørrelsen vil øke i takt med at barn utvikler sin evne til å mestre produksjoner, som innebærer at vekst i kontroll

av artikulatoriske bevegelser utvikles gjensidig med vokabularstørrelsen (Stoel-Gammon, 2011).

Funn gjort av Garmann (2010) tyder på at gester som i diakron utvikling gjennomgår endringen nytolkning også forsterkes. Bjørns produksjoner ved 24 måneder viser imidlertid at slike gester i større grad reduseres enn forsterkes i barnespråk.

Evnen til å skille mellom gester produsert av artikulatorer ved ulike nivå synes å mestres tidlig, mens å skille mellom gester produsert av artikulatorer ved samme nivå krever i større grad språkerfaring og språklig samhandling og utvikles senere (Polka, Colantonio, & Sundara, 2001; Goldstein, 2003). Også på dette punktet viste Bjørns produksjoner at hans utvikling var på et tidlig stadium, gitt den store forekomsten av avstemmingsavvik i forhold til konsonantgester ved ulike nivå.

I hvor stor grad Bjørns produksjoner og strategi for gestuell tilegnelse innehar generelle utviklingstrekk kan kun besvares på grunnlag av større undersøkelser av flere barns gestuelle strukturer under leksikalsk utvikling.

REFERANSER

- Ball, M. J., Müller, N., & Rutter, B. (2009). *Phonology for communication Disorders*. Psychology Press. Kap. 12: Articulatory Phonology.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1989). Articulatory gestures as phonological units. *Phonology*, 6, 201-251.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1990). Gestural specification using dynamically-defined articulatory structures. *Journal of Phonetics*, 18, 299-320.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1991). Gestural structures: Distinctiveness, phonological processes, and historical change. I Mattingly, I. G. & Studdert-Kennedy, M. (Red.), *Modularity and the Motor Theory of Speech Perception* (Proceedings of a Conference to Honor Alvin M. Liberman).
- Browman, C. P., & Goldstein, L. (1992). Articulatory phonology: An overview. *Phonetica*, 49, 155-180.
- Browman, C. P., & Goldstein, L. M. (2010). Gestural structure and gestural scores. I Browman & Goldstein, *Articulatory Phonology*, Kap. 2. Haskins Laboratories.
- Bybee, J. (2001). *Phonology and Language Use*. Cambridge Studies in Linguistics 94. Cambridge University Press
- Bye, P., Trosterud, T., & Vangsnes, Ø. (2003). *Språk og språkvitenskap, Ei innføring i lingvistik*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Catford, J. C. (1988). *A practical introduction to phonetics*. Oxford: Oxford University Press.
- Fowler, C. A. (2007). Speech production. I M. G. Gaskell (Red.) *The Oxford handbook of psycholinguistics*, s. 489-501. Oxford University Press.
- Fowler, C. A. (2011a). How Theories of Phonology May Enhance Understanding of the Role of Phonology and Reading Development and Reading Disability. In Brady, S. A., Braze, D. & Fowler, C. A. (eds.) *Explaining Individual Differences in Reading. Theory and Evidence*. Psychology Press, pp. 3-19.
- Garmann, N. G. (2010). Konsonantendringer i norsk: en artikulatorisk analyse. *Norsk lingvistisk tidsskrift*. Vol. 28.
- Garmann, N. G. (2012). Omlyd og brytning. En artikulatorisk analyse. *Fra holtija til holting. Språkhistorie og språksosiologiske artikler til Arne Torp på 70-årsdagen*, s. 111-122.

- Goldstein, L. M. (2003). Emergence of discrete gestures. *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences. Barcelona, Spain. August 3-9*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Goldstein, L. M., & Fowler, C. (2003). Articulatory phonology: A phonology for public language use. I Meyer, A. S. and Schiller, N. O. (Red.) *Phonetics and Phonology in Language Comprehension and Production: Differences and Similarities*, Mouton de Gruyter.
- Hall, N. (2010). Articulatory Phonology. *Language and Linguistics Compass*, 4/9, 818-830.
- Heselwood, B. & Howard, S. (2008). Clinical phonetic transcription. In M. Ball (Ed.) *Handbook of Clinical Linguistics*. Wiley-Blackwell, pp. 381-399.
- Husby, O., Høyte, T., Nefzaoui, S. J., Nordli, I. C., Robbins, S., & Øvregaard, Å. (2008). *An introduction to Norwegian dialects*. Trondheim, Norway: Tapir academic press.
- IPA (1999). *Handbook of the International Phonetic Association, A guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristoffersen, K. E. (2008). Consonants in Cri du chat syndrome: A case study. *Journal of Communications Disorders*, 41, 179-202.
- Kristoffersen, K. E., & Simonsen, H. G. (2012). *Tidlig språkutvikling hos norske barn*. Oslo: Novus.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2005). *Språk. En grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2012). Utvikling og variasjon i kommunikative ferdigheter hos barn som lærer norsk – en CDI-basert studie. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 12, 34-43.
- Kristoffersen, K. E., Smith, L., Wium, K., Torkildsen, J. v. K., Simonsen, H. G., & von Tetzchner, S. (2008). MacArthur-Bates communicative development inventories (Norwegian adaptation): University of Oslo.
- Ladefoged, D., & Johnson, K. (2011). *A Course in Phonetics*. 6th Ed. Wadsworth Cengage Learning: USA.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T., Kulju, P., Laakso, M., Leiwo, M., Leppänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A.M., Richardson, U., Torppa, M., & Viholainen, H. (2004). Early development of children at familial risk for dyslexia – follow up from birth to school age. *Dyslexia*, 10(3), 146-178.
- Mielke, J. (2008). *The emergence of distinctive features*. Oxford: Oxford University Press.
- Moen, I. (2006). Analysis of a case of the foreign accent syndrome on terms of the framework of gestural phonology. *Journal of Neurolinguistics*, 19, 410-423.
- Moen, I. & Simonsen, H. G. (2003). Artikulasjon av apikale likvider i østnorsk: /l/, r, ʀ/. *MONS: Møte om norsk språk*. Kristiansand.
- Nordli, I. C. (2013). Fonetisk gestuell transkripsjon. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 4.
- Nordli, I. C., Kristoffersen, K. E. & Nilssen, T. N. (innsendt) The use of an articulatory gestural analysis model in assessment of young children's acquisition of consonantal gestures: Evidence from two case studies.
- Polka, L., Colantonio, C., & Sundara, M. (2001). A cross-language comparison of /d/ - /ð/ perception: Evidence for a new developmental pattern. *Journal of Acoustical Society of America*, 109, 2190-2201.
- Scarborough, H. S. (1990). Very Early Language Deficits in Dyslexic Children. *Child Development*, 61(6), 1728-1743.
- Simonsen, H. G., Moen, I., & Cowen, S. (2008). Norwegian retroflex stops in a cross linguistic perspective. *Journal of Phonetics*, 36(2), 385-405.
- Stoel-Gammon, C. (2011). Relationships between lexical and phonological development in young children. *Journal of Child Language*, Vol. 38, 1, 1-38.
- Studdert-Kennedy, M., & Goodell, E. W. (1995). Gestures, features and segments in early child speech. In B. de Gelder & J. Morais (Eds.), *Speech and reading. A comparative approach* (pp. 65-88). UK/Hove: Erlbaum/Taylor and Francis.
- Vihman, M. (2009). Word learning and the origins of phonological systems. I S. Foster. Cohen (Red.) *Advances in language acquisition*, Luton: McMillan, pp. 15-39.
- Vihman, M., & Croft, W. (2007). Phonological development: toward a «radical» templatic phonology. *Linguistics*, 45, 4, 683-725.
- Vihman, M. M & McCune, L. (1994). When is a word a word? *Journal of Child Language*, 21, 517-542.

Å nå og forstå

Betydning av dialoger for å fremme elevers involvering og utvikling

Nyere forskning viser at fagfolks møter med barn/ungelvoksne i pedagogiske kontekster kan ha stor betydning for utvikling og læring (Breilid & Lassen, 2012; Seligman, 2011; Lassen & Breilid, 2010; Hattie, 2009). Slike muligheter finnes i alle pedagogiske situasjoner. Gjennom ferdigheter i og kompetanse om relasjonsetablering og dialog vil lærere og logopeder både direkte og indirekte kunne støtte elevers muligheter for selvaktualisering og utvikling i skolesituasjoner (Stern, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2012). For logopeder vil kunnskap om gode møter være relevant både med tanke på å etablere gode relasjoner til barn og til å stimulere deres språklige fungering og utvikling. I tillegg vil kunnskap om gode møter være viktig i veiledning av foresatte og andre fagpersoner slik at hverdagslige interaksjoner skal kunne anvendes for å fremme barnas utvikling.

I denne artikkelen vil mulighetene som finnes i gode møter med barn og unge diskuteres ut fra en norsk studie som identifiserer måter å etablere utviklingsfremmende prosesser i kontaktlærers samtaler med elever (Lassen & Breilid 2010). Logopeders rolle sees både i direkte arbeid med barna og i veiledning av kontaktlærere og foreldre. Studien kan derfor bidra til å øke bevisstheten om relasjonens betydning for alle voksne som er ansvarlige for barn og ungdomsutvikling og oppvekst.

Å bruke lovpålagte og naturlige muligheter

Skolen er en naturlig læringsarena for alle barn og unge mellom 6 og 19 år som inneholder mange muligheter for treffpunkt mellom elever og pedagoger (Breilid 2007). Kontakten mellom elev og lærer skjer gjennom fagformidling i klasse, gruppe eller i individuelle utviklingssamtaler, men kart-

leggings- og utredningssamtaler i skolens hjelpesystemer er også dagligdagse situasjoner. Kontakten reguleres av internasjonale konvensjoner, nasjonalt lovverk, forskrifter og veiledere (Lassen & Breilid 2010). Barnekonvensjonen (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 1989), som står over norsk lovverk, stadfester ulike prinsipper som er styrende for skolen og



Nils Breilid

er utdannet allmennlærer (1983), gjennomførte profesjonsstudiet i spesialpedagogikk (1999) og disputerte for graden Ph. D. i spesialpedagogikk i 2007. Breilid har arbeidet med pedagogiske oppgaver på kommunalt, fylkeskommunalt og statlig nivå, og har hatt stilling som stipendiat, 1. amanuensis og postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk. Han arbeider nå som PP-rådgiver ved Veiledningssenteret Romerike.



Liv M. Lassen

er utdannet barnepsykolog (1976) og Dr. Philos. (1999) i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring fra klinisk praksis med barn og unge, forebyggende arbeid innen skole og barnehage, konsultasjon og rådgivning. Lassen arbeider nå som professor ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, med emneansvar for rådgiving og innovasjon.

skolens hjelpeinstansers oppgaver. I artikkel tre slås det fast at *ved alle handlinger som berører barn skal barnets beste være et grunnleggende hensyn*. I tillegg slås det i konvensjonens artikkel fem fast at partene, dvs. representanter for bl.a. skole- og hjelpesystemene, skal respektere foreldrenes rettigheter som hovedforesatte og at ansatte i skolen har forpliktelser til å gi veiledning og støtte, tilpasset barnets utvikling av evner og anlegg. Konvensjonens artikkel 12 påpeker at barnet har rett til medbestemmelse i saker som omhandler deres liv. Prinsippene om støtte, samarbeid og medbestemmelse finner vi igjen i opplæringsloven (1995). Prinsippet om «barnets beste» er sentralt når det gjelder barnas psykososiale skolemiljø (Befring 2012). I opplæringslovens kapittel 9a med veileder, gis det tydelige retningslinjer for hvordan barn og unge skal ha det i sin skolehverdag: *Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*. (Kunnskapsdepartementet 1998; Kunnskapsdepartementet 2006). Elevsamtaler er en forskriftsfestet ordning som, i tillegg til obligatoriske konferansetimer kan bidra til medbestemmelse og økt trivsel og læring. Vurderingssamtaler mellom elever og lærere ble fra 2009 obligatorisk for alle elever i grunn- og videregående skole (forskrift til opplæringsloven § 3-1/3-2/3-12). Den jevnlig dialogen (forskrift til opplæringsloven § 3-8) legger an til samarbeid mellom lærer og elev (Sørensen, Theie, Lassen & Breilid 2011). En bevissthet omkring pedagogisk anvendelse av slike situasjoner vil kunne bidra til økt motivasjon og læring, både for elev og for lærer. Intensjonene som ligger nedfelt i internasjonale konvensjoner og nasjonalt lovverk om betydningen av fagpersoners støttende rolle og elevers muligheter til medbestemmelse underbygges av forskning som sier at en svært viktig komponent for elevens skolelivskvalitet (Tangen 2008) er forholdet eleven har til voksenpersoner i skolen (Cornelius-White 2007; Hattie 2009; Seligman 2011). Prinsippene om støtte, samarbeid og medbestemmelse vil også være relevante i logopeders arbeid med barn og unge. Derfor vil logopeders arbeid i stor grad også kunne formes og utvikles med utgangspunkt i gode møter med elever, foresatte og kollegaer.

Studiens teoretiske utgangspunkt

Mens samspillsfaktorer i klasserommet har vært gjenstand for forskning i mange år (Aarts 2006) har forskningsfokus mot relasjonelle og dialogiske aspekt i elev/

fagpersonrelasjonen i skolen vært lite studert (Lassen & Breilid 2011; Limstrand 2006; Brody 2003), noe som antyder et behov for å utvikle mer spesifikk og kunnskapsbasert viten på dette feltet. Slik kunnskap vil både kunne bidra i implementering av disse pedagogiske prinsippene, samt å minimere motstand mot nye rutiner og framgangsmåter (Bergem 2007;; Skogen 2004). Kunnskap om relasjonsbygging og dialog vil være viktig med tanke på fagpersoners profesjonelle utvikling og refleksjon om egne teoretiske, didaktiske og praktiske tilnærminger til barnet og til emnene som formidles (Skaalvik & Skaalvik 2012). For logopeder vil betydningen av språk og kommunikasjon som utgangspunkt for barns læring og sosiale fungering være et spesielt sentralt emne. Ved å bruke sin spisskompetanse om barn som er språkfattige, har ekspressive- eller spesifikke språkvansker, kan logopeder både kartlegge hvordan man best kan sikre at barnets stemme kommer frem i samtaler, og veilede kontaktlærere og foreldre i bruken av disse mulighetene.

For å se nærmere på betydningen av relasjon og dialog med elever ble det gjennomført en kvalitativ studie med mål om å identifisere ulike aspekt i samtaler mellom barn/unge og fagpersoner i skolen som ser ut til å bidra til elevers trivsel, og deres personlige og faglige utvikling (Lassen & Breilid 2010). Studiens underliggende antakelse er at hvis fagpersoner har nødvendig relasjons- og dialogkompetanse til å gjennomføre kvalitativt gode dialoger med ulike elever, vil mulighetene til å etablere intersubjektive partnerskap som støtter elevens trivsel og utvikling forbedres (Seligman 2011; Stern 2007; Bandura 2004; Knoop, Lassen & Boström 2007). I analysen av de innsamlede data tok vi utgangspunkt i tre hovedprinsipper: 1) At skolen er en viktig hverdagskontekst som har som oppgave å bidra til elevens trivsel, sosiale og faglige utvikling (Breilid 2007; Manger, Lillejord, Nordahl & Helland 2009; Lassen & Breilid 2012); 2) At barn og unge er agenter i egne lærings- og utviklingsprosesser (Bandura 2004; Befring 2012; Breilid & Lassen 2012); 3) At når eleven i samarbeid med fagpersonen utvikler eierforhold til egne utviklingsprosesser, vil disse forsterkes gjennom felles oppmerksomhet mot læringsprosessene, noe som forutsetter interpersonlig kontakt og interaksjon. Som teoretisk utgangspunkt for studien anvendes primært en personsentert utviklingsmodell som vektlegger interaksjonsprosesser med mål om selvaktualisering (Stern 2007), og Seligmans

teori om hvordan positive følelser fremmer velvære og utvikling, «*flourishing*» (Seligman 2011). Teoriene har utgangspunkt i ulike tradisjoner, men et fellestrekk er at de holder fokus mot interaksjon og vekst.

Sterns teori om møteøyeblikk, selvutvikling og tapte muligheter

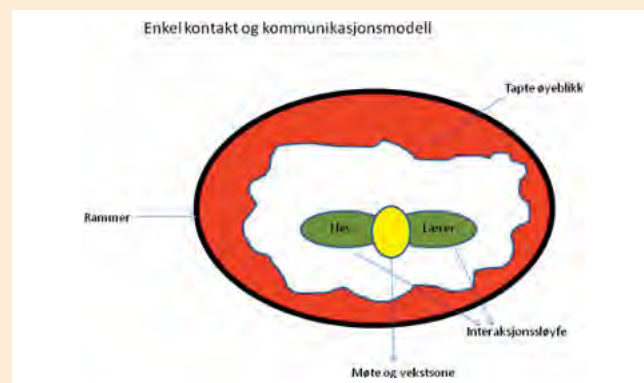
Sosialinteraksjonistiske teorier hevder at mennesker trenger andre mennesker som speil for å oppnå selvutvikling (Mead 1934; Stern 1985, 2007). Mennesket har et iboende behov for å bli kjent med seg selv og at andre blir kjent med det (Stern 1985, 2007). Å avklare hvem vi er, hva vi kan, hva vi velger og hva vi mener er derfor en livslang prosess som bidrar til å danne våre selvbilder. Et godt selvbylde vil være å ha tro på at man klarer å håndtere utfordringer i livet og at dette kan fungere som en beskyttelse (resiliensfaktor) mot problemer i livet (Borge 2003; Seligman 2011; Brudal 2006). I sin forskning beskriver Stern (2007) hva som skjer når gode dialoger bidrar til vekst og selvaktualisering. En forutsetning for at dette skal skje er at samtaler inneholder øyeblikk av opplevde møtepunkter, og at partnerne i dialogen har genuin kontakt som omfatter inntoning på hverandres livsverdener og å betrakte hverandre som likeverdige parter i relasjonen. Stern (2007) kaller slike møteøyeblikk for «moments of meeting», som er sirkulære prosesser som krever at både barn/unge og fagpersoner må være tilstede og oppmerksomme på hverandre i samspillet.

For å bidra til selvutvikling og endring vil det imidlertid ikke være tilstrekkelig med gode møtepunkter og relasjonsetablering. Dersom personlig utvikling skal kunne oppnås, må dialogen drives mot endringspunkt, som Stern (2007) betegner som «moments of movement». Når slike øyeblikk forekommer, vil den utvidede innsikten kunne føre til en bevegelse i måten vi ser på oss selv, ser situasjonen og/eller handlingsmønsteret vårt (op.cit.). Møteøyeblikk fører ikke alltid til bevegelse. Dersom øyeblikkene ikke fanges og forfølges, «tapes» muligheten til endringer her og nå. Stern (2007) kaller dette «missed moments».

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger når det gjelder kontaktetablerings- og samtalekapasitet kan øves opp, f.eks. gjennom rollespill. Dette prosjektet kan være eksempel på nettopp dette. Vårt forskningsbidrag vil

imidlertid kunne ha en dobbel visjon og funksjon gjennom a) å peke på muligheter, og b) å anskueliggjøre en metode slik at lærere kan ha muligheter til å videreutvikle egen kapasitet og relasjonell kompetanse. Gjennom simulering av elevsamtaler gis det muligheter til at lærere bedre kan forstå betydningen av relasjons- og kommunikasjonskompetanse i naturlige situasjoner, som for eksempel i lovpålagte, obligatoriske elevsamtaler. Simuleringer under supervisjon av en mer erfaren veileder, kan bidra til utvikling av spesifikke kommunikative kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Eksempler på dette kan være at gjennomgang av video-sekvenser anskueliggjør og muliggjør drøfting av spesifikke relasjonelle og dialogiske aspekt som at lærerne for eksempel; Ser og forstår betydningen av positiv inntoning til eleven; ser og forstår betydningen av egen tilstedeværelse i interaksjonen: Oppfatter og forstår betydningen av å følge elevens tanker og utspill, for å tilrettelegge for godt samarbeid som kan føre til elevens vekst og utvikling.

I figur 1 visualiseres disse begrepene i en skolesituert ramme mellom en elev og kontaktlærer.



For barn med språkvansker blir lærerens sensitivitet og forståelse enda viktigere enn med barn uten språkvansker. Møteøyeblikkene må struktureres ut fra barnets kompetanse og utvikling. Gjennom å skape rammer for «her og nå» øyeblikk i barnets optimale språklige utviklingszone (f.eks. ordforråd, begreper, responsformer, tidsdimensjon) og ikke-verbalt språk, kan slike samtaler fremme utvikling («movement»). En trent logoped kan oppdage hvilke kriterier som må være tilstede for at barnet kan delta og dele denne kunnskapen med de som er i barnets hverdagsliv. Desto flere møter som skapes i vekstsonen, desto sterkere kan barnets utvikling påvirkes positivt.

Livskraftig vekst («flourish»)

Et annet teoretisk perspektiv vi kombinerer med Sterns (2007) tanker, er Seligmans (2011) teori om hvordan mennesker vil kunne oppnå trivsel, velvære og mental helse gjennom tilrettelegging for positive følelser og erfaringer. Seligman (2011) betegner teorien som «flourishing», som betyr å blomstre, å være livskraftig og ha det bra i livet, noe som overensstemmer med intensjonene for livet i skolen som er beskrevet i tidligere avsnitt. Teorien tar utgangspunkt i forskning om hvordan det kan legges til rette for barn og voksnes positive trivsel, utvikling og fungering. Dette kan skje gjennom å fremme aktørenes optimisme og videreutvikle deres grunnleggende sterke sider og konstruktive karaktertrekk. Seligman (op.cit.) hevder at velvære og læringspotensialer påvirker hverandre, og må alltid ses på samlet for å kunne forstå og fremme livskraftig vekst. Av denne grunn bør dette være et fundament for skolepolitikk og for all praksis i skolen.

De fem hovedelementene som bidrar til å fremme vekst betegnes som PERMA, og beskrives på følgende måte:

- P – Positive følelser:** opplevelse av tilfredshet og positive følelser til livet;
- E – Engasjement:** opplevelse av engasjement med tanke på utfordringer og oppgaver;
- R – Positive relasjoner:** opplevelse av at mennesker bryr seg om en, og du bryr deg om dem;
- M – Mening:** når man opplever at det man gjør, er av verdi og er givende;
- A – «Accomplishment»:** når man presterer og gjennomfører oppgaver kreves både bruk av tid og innsats
(«accomplishment» = tid x innsats)
(Lassen & Breilid 2012).

PERMA-elementene er viktige både i direkte kommunikasjon mellom mennesker (f.eks. i elevsamtaler eller i logopedens direkte arbeid med en elev), og som grunnleggende prinsipper for organisering av miljøer (for eksempel – klassemiljø og undervisning). Prinsippene som ligger nedfelt i PERMA påvirker og er påvirket av menneskers personlige karaktertrekk som optimisme, utholdenhet, vitalitet. Mens begge teoriene betoner betydningen av gode møter mellom mennesker, synes Stern (2007) å legge mer vekt på interpersonlige interaksjons-

prosesser, mens Seligman (2011) i tillegg vektlegger miljøbetingelser for igangsetting av gode prosesser. På denne måten mener vi at teoriene utfyller hverandre.

Forskningsmetode og design

Denne studien tar utgangspunkt i et prosjekt med 12 kontaktlærere fra en kombinert barne- og ungdomsskole i Oslo. Prosjektet fokuserte på kontaktlærernes etablering og utvikling av relasjon og kommunikasjon i elevsamtaler gjennom videobaserte treningssekvenser som strakk seg over ti uker med totimer ukentlig trening. Med utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet er formålet med denne artikkelen å beskrive viktige forutsetninger for å utvikle gode relasjoner og gode samtaler mellom elev og lærer/logoped.

Deltagerne var syv kvinner og fem menn i aldersspennet 27 til 42 år. Lærerne ble delt i to grupper og hver gruppe jobbet sammen med en erfaren veileder. Treningen tok utgangspunkt i at lærere simulerte elevsamtaler som var video-baserte, det vil si at sekvensene ble videofilmert, som igjen dannet utgangspunkt for refleksjoner og diskusjoner. Lærerne valgt selv «case» for treningen. Gjennom treningen fikk lærerne prøvd seg i ulike roller: a) Som seg selv i samtalsituasjoner, b) i rollen som elev og c) i rollen som observatør. Casene var simuleringer av faktiske dialoger og situasjoner som lærerne vurderte som utfordrende, og de tok utgangspunkt i egne ønsker om forbedring av relasjons- og kommunikasjonsferdigheter. I sine simuleringer valgte lærerne i hovedsak å jobbe med: sjenerte/stille/unnnvikende (n=4), lite motiverte (n=2), underytere (n=4), dominerende (n=2) eller aggressive (n=2) elever. Elevenes vansker med språk og kommunikasjon var en tydelig utfordring for alle kontaktlærere. Video-opptakene dannet grunnlag for analyse av mulige former utviklingsfremmende prosesser.

Databearbeiding og analyse

Bearbeidingen av dataene var abduktiv, med utgangspunkt både i empiri og teori (Dalen 2011). Med basis i deduktive empiriske observasjoner ble bakenforliggende forklaringer av materialet identifisert ut fra interaksjonsøyeblikkenes verbale og nonverbale aspekter (som for eksempel: øyekontakt, affektiv inntoning, oppfølgende responser, utløsende interaksjoner, økt/minsket entusiasme), og sammenfattet ut fra det valgte teoretiske rammeverk (Blaikie, 2000).

Det empiriske materialet omfattet fjorten video-opptak (av 9 – 15 minutters varighet) som ble transkribert og analysert ved bruk av NVivo8. Data-analysene tok først utgangspunkt i fullstendige interaksjonssekvenser og omfattet både verbale og non-verbale uttrykk. Deretter ble de ulike kategoriene identifisert og analysert i fire trinn: a) transkribering av verbal og non-verbal kommunikasjon, b) åpen gjennomgang av videoene, c) identifisering av korte og lange interaksjonsøyeblikk d) identifisering og benevnelse av underliggende kategorier (responsformer, hendelser) for hvor interaksjonsøyeblikk ble til noder e) responsformene som var sammenfallende ble organisert som tre-noder. Nodene gjorde det mulig å systematisere de mange elementene i interaksjonsøyeblikk og fange hva som foregikk, hva passet sammen og på hvilke måte ble interaksjonsprosessen påvirket. Noen noder (for eksempel åpne spørsmål) hadde relativt høy forekomst ($n=32$), mens andre igjen (for eksempel *synkronisering av lærerens og elevs kommunikasjon* («*matching*»)) forekom sjelden ($n=3$). I alt 1517 spesifikke referanser ble organisert i 139 noder og deretter sammenfattet til 75 underkategorier (se tabell 1).

De observerte kategoriene ble reliabilitets- og validitetskontrollert i veiledningen i etterkant av video-opptakene, hvor aktørene selv kunne identifisere og kommentere trekk i samtalen som var av betydning for vår felles forståelse av hendelser i sekvensene. Vi registrerte for eksempel «økt motivasjon» gjennom «elevens» ikke-verbale responser som vitnet om interesse, deltagelse, glød, engasjement. Slike aspekt ble drøftet og nedtegnet av forskerne i veiledningssamtalen i etterkant av videogjennomgangen. For å ivareta teoretisk og empirisk sensitivitet, ble transkribering og analyser gjennomført av to forskere, hele materialet ble validert ved at en tredje forsker gjennomgikk alle sekvensene. I tillegg ble to masteroppgaver (Støvern 2009; Vatlé 2009) gjennomført med utgangspunkt i videomaterialet.

Som en ytterligere sikring av validitet i analysen ble det anvendt logger som ble skrevet i etterkant av veiledningene, deltakerobservasjoner og et spørreskjema til informantene. Informantenes integritet ble sikret gjennom informert samtykke til deltagelse i intervusjonen, frivillig deltagelse, anonymisering og muligheter for å trekke sine bidrag fra prosjektet (Befring, 2007; Gall, Gall & Borg 2003). Et kritisk aspekt ved forskningsdesignet er

at dialogene var simuleringer med utgangspunkt i rollespill og ikke reelle elev-lærer-dialoger. Prosjektets validitet vil dermed være en begrensning. Denne tilnærmingen ble imidlertid valgt for ikke unødig å eksponere lærerne, men heller gi dem muligheter til eksperimentell trening, noe som var viktig for intervensjonsaspektet i prosjektet.

Kritikk av den metodologiske tilnærmingen

Rammen for dette prosjektet var de lovpålagte elevsamtalene som kontaktlærere skal gjennomføre med sine elever minimum to ganger i året. En hovedbegrunnelse for prosjektet var at kontaktlærere på skolen prosjektet ble gjennomført ved, meldte behov for skolerings i gjennomføring av slike samtaler for å kunne være enda bedre forberedt til sine møter med elevene. Slik kompetanse kan styrkes, f.eks. gjennom voksensimuleringer av elevsamtaler. På denne måten vil vi ikke fange de faktiske lærer-elev-relasjonene og de dialogiske prosessene som foregår her. Vi vil derfor ikke kunne generalisere våre funn til faktiske elevsamtaler. Voksne som spiller barn vil være noe annet enn reelle opptak av voksen-barn-relasjoner og dialog mellom disse aktørene.

Resultater og diskusjon

I dette avsnittet presenteres ulike funn fra 14 video-baserte simuleringer av elevsamtaler. Avsnittet vil omhandle betingelser for en god samtale (rammer) samt det gode møtets betydning for kapasitetsutvikling, vekst og motivasjon – både for lærer og elev. I tillegg vil ulike fallgruver presenteres som «tapte muligheter». I de ulike «samtalesfasene» vil vi introdusere ulike termer som framkom i videosekvensene og som ble drøftet mellom aktørene i simuleringene. Våre nedtegnelser vil dermed kunne bidra til å illustrere faktorer som kan bidra til å hemme/fremme kommunikasjon mellom elev og lærer i obligatoriske elevsamtaler.

Analysene av video-opptakene avdekket fire hovedkategorier. Tre matchet Sterns (2007) kategorier; «*kontaktøyeblikk*» (moments of meeting), «*bevegelse og utvikling*» (moments of movement) og «*tapte/forspilte muligheter for vekst*» (missed moments). En fjerde kategori som framsto som viktig omhandlet hvilke betydning rammene har for gjennomføring av utviklende samtaler.

Hovedkategoriene presenteres i den følgende tabellen:

Tabell 1. De 4 hovedkategoriene i video-opptakene av elevsamtaler

Hovedkategorier	Antall video-kilder	Antall under-kategorier
Hovedtema som rammer for samtalen	14	22
Kontaktøyeblikk	10	18
Bevegelse og utvikling	4	20
Tapte/forspilte muligheter for vekst	10	15

Tabellen viser at alle video-opptakene inneholdt ulike elementer av hovedtema for de strukturelle rammene for elevsamtalen ($n=22$). I 10 video-opptak fant vi 18 elementer som kan identifiseres som kontaktøyeblikk. Ulike former for bevegelse og/eller utvikling ($n=20$), ble identifisert i 4 video-opptak av tre lærere. Dette kan antyde at dette feltet var problematisk for de aller fleste ($n=9$) kontaktlærerne. Vi fant imidlertid ulikeformer for bevegelse i de fire videoene som tyder på at der hvor lærerne klare å igangsette utviklingsfremmende prosesser, kan flere former for vekst fremkomme. Det at tapte/forspilte muligheter for vekst ble funnet i 10 video-opptak kan tyde på at brudd i dialogen er vanlig i samtaler mellom elever og fagfolk i skolen, noe som kan tyde på at kontaktlærere kan profitere på veiledning om kommunikasjon og interaksjon. Under vil de ulike hovedkategoriene presenteres og diskuteres i mer detalj. Med utgangspunkt i videosekvensene og notater fra gjennomgangen av disse sammen med aktørene, ble sekvensene analysert av to forskere. I den endelige gjennomgangen av materialet, ble våre funn validitets- og reliabilitetsvurdert i en gruppe av tre forskere. To masterstudenter brukte også materialet. Den ene undersøkte positive interaksjoner (Støvern 2009), den andre lærerens evaluering av video-treningen (Vatle 2009).

Rammer for samtalen

Det å etablere rammer omfatter bl.a. strukturering av møtet ($n=14$), avklaring av lengde for samtalen ($n=4$) og klargjøring av mål ($n=10$). I vårt materiale omfattet strukturering alt fra å følge et pre-strukturert oppsett for samtalen til åpne invitasjoner som ga barna muligheter til å formidle det de «*hadde på hjertet*». I video-

opptakene observerte vi at fokus i stor grad ble valgt av lærer ($n=14$), men i innledninger som ble preget av åpne invitasjoner, kunne tema også introduseres av barna ($n=5$). I disse tilfellene var det hovedsakelig når barnet opplevde at utfordringene på skolen enten var «*for enkle og kjedelige*» eller at de ble behandlet «*urettferdig av noen lærere*». I invitasjonen til samtale ble faglig ($n=20$) og sosial fungering ($n=19$) fokusert like ofte, mens spørsmål om «personlig utvikling» ($n=31$) var dominerende i dialogene. Samhandling med andre barn var også et viktig tema ($n=14$) særlig med utgangspunkt i «utagerende» ($n=8$) eller «dominerende» ($n=6$) væremåter. Positivt rettede tema som «*lykke*» ($n=13$), «*bruk av egne evner*» ($n=11$) eller «*tilfredshet med egen mestring av skolelivet*» ($n=11$) ble inkludert i nesten alle samtaleinnledningene.

Gode rammer for samtaler med elever kan sikre at relasjonen mellom partene oppleves som et konstruktivt utgangspunkt for samarbeid. Klare og gode rammer vil kunne føre til at barnet opplever trygghet i møte med og tillit til voksenpersonen. Gjennom å forstå hva intensjonen med samtalen er og hva innholdet i møtet skal være, vil barnet ha mulighet til å forberede seg. Gode rammer vil også gi fagpersonen en struktur som kan støtte henne til å nå og forstå barnet. Dersom begge parter er trygge på og fortrolige med den andre, vil dette være en god forutsetning for at samarbeidet kan bli åpent og konstruktivt. Fagpersoner som anerkjenner barnet som partner og som fokuserer på meningsfullt innhold i samtalen både for barnet og den voksne, vil være to sentrale elementer. Dette krever at rammene er tilstrekkelig fleksible for både å skape rom til det «*elevene har på hjertet*» og det pedagogen vil formidle.

For at samtaler mellom barn og voksne skal oppleves som gode, både for elev og for pedagog, bør de tuftes på en relasjon preget av partnerskap. Slikt samspill innebærer at fagpersonen må gi fra seg noe av kontrollen, mens barnet må ta ansvar og kontroll for de delene av utviklingen som han/hun kan påvirke. Dette kan være en utfordring for tradisjonelle roller i skoleverket, som f.eks. mellom et barn med logopediske utfordringer og en logoped. Av denne grunn blir en viktig del av slike samtaler å kunne reflektere over hvordan slikt samarbeid skal kunne tilrettelegges for faglig-, sosial- og personlig framgang og for positive emosjonelle opplevelser. Gode

rammer for samtalen kan bidra gjennom å lette organisering og gi tydelighet for fagperson og barn. En åpen og positiv invitasjon fra logopeden kan bidra til at eleven forstår og ønsker å bidra til egen læring og utvikling. Dersom barn og logoped sammen kan finne og utvikle meningsfulle tema for samtalen vil dette kunne bidra til positiv utvikling. Kategorien rammer inneholder fire PERMA-elementer (Seligman 2011). De er positive, engasjerte, meningsfulle og legger til rette for en god relasjon. Dermed er plattformen for mulig utvikling og mestring («accomplishment») lagt. Selv om rammer ikke i seg selv sikrer dette, påvirker de kvaliteten av kontakt-etablering, kommunikasjon og interaksjonsprosesser (Stern 2007). Derfor er det viktig for fagpersoner å være bevisst rammene de skaper i møte med elevene, slik at disse kan bli en «fellesreise» (Stern 2007). En reflektert praktiker vil gjennom etablering av gode rammer kunne fremme elevens involvering i egen utvikling, og styrke hans/hennes mulighet til å være agent i egen læring (Breilid & Lassen 2011; Lassen 2009).

Kontaktøyeblikk

I video-materialet ble det funnet kontaktøyeblikk i 10 opptak. I fem opptak var det flere sekvenser som var preget av god verbal og non-verbal kommunikasjon. De verbale uttrykkene inkluderte «aktiv lytting» ($n = 14$), «intonasjonsmatching» ($n = 9$), «verbalisering» av ord eller tema som indikerte felles «mentale landskap» ($n = 17$), «affektiv inntoning» gjennom verbale uttrykk ($n = 14$), «responser som viste at eleven ble tatt på alvor» ($n = 22$), «undring» ($n = 24$), og bruk av «åpne spørsmål» ($n = 32$). Det var både *hva* lærer og elev sa, og *hvordan* dette ble sagt som beskriver kontaktøyeblikkene. Ikke-verbale kommunikasjonsindikatorer som «direkte øyekontakt» ble observert i alle møteøyeblikkene ($n = 25$). «Matching av kroppsposisjoner» ($n = 12$) og «matching av gester» ($n = 14$) slik som å nikke og smile fulgte ofte øyekontakt. «Matching av følelsesuttrykk» ($n = 10$) og «affektiv inntoning» ($n = 14$) framkom som non-verbale uttrykk (latter, risting på hodet, heving av øyenbryn, hoderisting etc.). Uttrykk for «awareness» (gjennom småord som «ja», «nei», «kanskje» etc.) eller ytringer som bidro til å holde dialogen i gang uten å forstyrre flyten, ble observert en rekke ganger ($n = 23$). Kontaktøyeblikkene var preget av kombinasjoner av å holde øyekontakt, og å dele «mentalt landskap» gjennom oppmerksomhet på og ivaretagelse av

hverandres utsagn. Dette var dynamiske prosesser som varierte fra par til par.

Data tyder på at kontaktøyeblikkene var preget av gjensidighet hvor begge parter kunne bidra som hovedpersoner fordi en dynamisk, likeverdig kontakt var etablert. Turtaking, aktiv lytting og respekt for hverandres utsagn preget de dialogiske interaksjonene. Stern (2007) sier at menneskers ønsker om å bli forstått og dele med andre hvem de er, er drivkraften for interaksjon og selvutvikling (Stern 2007). Av denne grunn vil møter mellom elever og fagfolk i skolen som tilrettelegger for deling være mer enn nøytrale samtaler. I møte-landskap preget av gjensidighet og deling vil møteøyeblikk gi grobunn for vekst, samspill og læring (Hattie 2009; Lassen & Breilid 2010).

Bevegelse og utvikling

De færreste kontaktøyeblikk som ble observert førte til en form for endring eller bevegelse («moments of movement») hos elevene. Det at dette ble observert i kun fire videokilder med tre ulike lærere, tyder på at det å skape utviklingsfremmendeprosesser er mer krevende enn å sikre møteøyeblikk. I de tilfellene hvor endring skjedde, var det i sammenheng med at eleven opplevde utvikling og ny forståelse av sin situasjon, økt motivasjon til å gjøre en innsats, tydeligere opplevelse av egenkontroll av skolesituasjonen eller selvregulering av egen atferd. Den mest framtrædende underkategorien for bevegelse var motivasjon ($n = 25$). Indikasjoner på dette ble observert når lærer påpekte elevens utvikling og/eller styrker og fulgte dette opp med felles utforskning av muligheter og/eller begrensninger for videre innsats. Tegn på en slik bevegelse var elevens økte glød/entusiasme og større involvering i samtalen. I disse situasjonene var det tydelig at elevene opplevde at deres evner og egenskaper ble verdsatt, og at de som personer ble anerkjent. En annen form for utvikling ligner på Sterns (2007) beskrivelse av Kairos («aha-opplevelser») ($n = 18$). Elevene som erfarte dette signaliserte en aksept av seg selv og sin egen situasjon. Lærers aktive lytting til elevenes fortellinger ($n = 26$) og speiling tilbake av det som ble sagt, ble tydelig oppfattet av eleven. Dermed påvirket innholdet i interaksjonen elevens måte å se på seg selv. De fire elevene som opplevde dette reagerte ulikt. En aksepterte at hun var stille i klassen, en oppfattet at å ha en jevn framgang var tilfredsstillende, en så seg selv som en

lærende elev med muligheter, og den siste oppfattet seg selv som en positiv leder i klassen. Det var tydelig at dette skjedde med bakgrunn i gjensidig kommunikasjon med aktiv tur-taking, pauser og refleksjonsutveksling mellom partene. Kommunikasjonen omfattet ofte beskrivelser som beveget seg fra et generelt til et mer spesifikt nivå ($n = 20$) og/eller fra å gå fra et «*utsideperspektiv*» til også å framstå med et «*innsideperspektiv*» til tematikken ($n = 20$). En tredje kategori av bevegelse omhandlet «økt innsikt» ($n = 12$). Gjennom eksemplifisering og konkretisering av erfaringer og følelser ($n = 12$) ble elevene i stand til å gjøre disse mer eksplisitte. På denne måten ble de i stand til å dele tankene med læreren, og de ble samtidig mer bevisste på seg selv. I tre tilfeller hvor dette inntraff, skjedde det som store «aha-opplevelser», men i hovedsak ble endring observert som justering og redefinering av eksisterende tema. Når dette skjedde var det mulig å observere endinger i forholdet mellom eleven og læreren. Når lærer i tillegg delte egne erfaringer i utforskningen av tema, syntes partnerskapet og/eller gjensidighet i relasjonen å øke ($n = 9$). Samarbeidet videre ble både planlagt og ansvaret fordelt.

Våre funn tyder på at det kan finnes store og små muligheter for bevegelse og endring i møter mellom fagpersoner og elever. Store bevegelser kan betegnes som sentrale for utvikling av personlighet og liv; små bevegelser kan omfatte bevisstgjørende øyeblikk i hverdagslige hendelser som igjen skaper muligheter for endring. Utvidelse av mentale prosesser eller omregulering av væremåter er sentralt for utvikling av selvilde (Skaalvik & Skaalvik, 2012). De voksne i skolen har som oppgave å føre dialogen fram til slike øyeblikk gjennom å forfølge ulike tema i samtalene med elevene. Seligman (2011) sier at hvorvidt interaksjonen får positiv påvirkning på elevers læring og trivsel beror på tilstedeværelse og omfang av PERMA-elementene. De første fire fantes i positive og fleksible rammer. Den siste «*accomplishment*» (A) vil være avhengig av at elever har tilstrekkelig motivasjon til å gjøre en innsats over tid. Det at en elev er trygg med voksenpersonen og opplever utvikling relatert til egne logopediske utfordringer kan gi slik motivasjon. Det at øking av elevers motivasjon var den mest frekvente bevegelsen som ble funnet i video-materialet, tyder på at dette elementet kan fremmes gjennom gode dialoger med elever. Voksne i skolen kan og bør tilrettelegge for elevers mulige endringsøyeblikk, men det er eleven selv

som må gjennomføre endringene. Støtte i form av å gi håp, anerkjenne framgang, bevisstgjøre muligheter og stå i et samarbeid er spesielt viktig for elever i risiko for skolenederlag. Det er nettopp denne gruppen elever som spesialpedagoger og logopeder arbeider nært med og derfor har en unik mulighet til å nå og forstå, styrke og støtte. De kan dermed sette i gang prosesser som kan påvirke elevenes selvinnsikt, selvtillit og motivasjon for mestring.

Tapte/forspilte muligheter for vekst

Undersøkelsen viste at den vanligste årsaken til «tapte muligheter» var møter som bar preg av «*rot*» og «*manglende struktur*» ($n = 23$). I tillegg ble det observert at når lærer «*ikke så ut til å forstå*» eleven gjennom å speile tilbake noe annet enn det eleven formidlet ($n = 16$) bidro dette til brudd i relasjonen. I disse tilfellene så det ikke ut til at læreren hørte på eleven, men heller brukte tiden til «*formidling av egne standpunkt*» ($n = 18$) eller «*moraliserte*» ($n = 14$). I andre tilfeller så det ut som at læreren hadde «*skjulte agendaer*» ($n = 13$) eller «*dobbeltkommuniserte*» ($n = 11$) i møtet. I flere videosekvenser så det «*ikke ut som at lærer og elev var synkrone*» ($n = 15$) noe som førte til at eleven trakk seg i samspillet. I andre tilfeller trakk læreren seg fra mulige gode tema gjennom å «*skifte samtaleemne*». For ti lærere var det vanskelig å unngå disse mulighetstapene, fordi deres lærerstil i hovedsak tok utgangspunkt i undervisning og korrigering av elevene.

Fagpersoner, som lærere og logopeder, risikerer å tape muligheter for utvikling når de overser vesentlige kommentarer fra eleven på grunn av uoppmerksomhet, unngåelse av nære og vanskelige temaer, bagatellisering, belæring eller moralisering, eller når dialogen preges av rot. Å tape muligheter i dialogen er naturlig i all kommunikasjon. Dersom mulige endringsøyeblikk ikke fanges og forfølges vil muligheten til endringer «her og nå» kunne gå tapt. Tapene kan sette en effektiv stopper for utviklingsmuligheter hvis det ikke rettes opp. (Lassen & Breilid 2010). Gjennom å identifisere og reflektere over tapte muligheter, kan fagpersonens vårhets for ikke-konstruktiv samhandling styrkes. Slik bevissthetsøkning gjør det mulig for dem å forsøke alternative tilnærminger i interaksjonen med alle elever, noe som er spesielt krevende med barn med minimalt eller avvikende språk. Logopedens ekspertise om språkutvikling kan gi meget

vesentlige retningslinjer for foreldre og lærere i å unngå tapte muligheter for god interaksjon.

Konklusjoner

I arbeidet med å tilrettelegge for et godt læringsklima ligger ansvaret både på skolen og den enkelte læreren, men også på andre fagpersoner som eleven og familien er i kontakt med (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet 1989). Dersom barnehagens og skolens visjoner for det enkelte barn skal gjennomføres på en forsvarlig måte, må pedagoger ikke bare fokusere på skolefaglig utvikling. De må også ha evnen til å etablere og utvikle relasjoner til barnet og andre samarbeidspersoner, samtidig som de må kunne være faglig til hjelp til «barnets beste» (Breilid 1997, 2007). Dette betyr at relasjons- og dialogisk forståelse og kompetanse må ligge til grunn for gode møter med barn og foreldre for å kunne ivareta deres trivsel og velvære (Lassen og Breilid 2010, 2011, 2012; Breilid og Lassen 2012).

Materialet i denne studien viser, med forbehold om at rollespillene er representative, at selv om faglige og personlige «bevegelser» forekommer forholdsvis sjelden i samtaler mellom elev og fagperson, vil det være mulig å etablere slike prosesser. En bred, åpen og positiv ramme ser ut til å tilrettelegge for et fokus som kan være meningsfullt både for eleven og den voksne partneren. En opplevelse av åpenhet vil kunne føre til at eleven kan bringe både bekymringer og ønsker inn som tema i samtalen. Dersom den voksnes invitasjon fremstår som positiv med ønske om samarbeid vil den signalisere interesse for eleven, noe som vil kunne bidra til at det etableres en plattform for kontakt og partnerskap – et godt utgangspunkt for utvikling og endring. Dette vil imidlertid stille krav til den voksnes evne til å etablere gjensidig og inter-subjektiv kommunikasjon med eleven. For å etablere en god relasjon til eleven vil det være nødvendig at fagpersoner som lærere og logopeder legger til side sin formelle fagrolle som innebærer å kontrollere situasjonen og heller framstå som en samspillspartner med faglig autoritet, kontroll over situasjonen og varme. I et relasjonelt perspektiv bør fagpersonen ta sjansen på å innta rollen som veileder/mentor. En slik endret fagrolle vil kunne bidra til at eleven opplever å få både hjelp og myndighet til å akseptere seg selv og gjøre noe med sin egen situasjon. Dersom den voksne fagpersonen er opptatt av å lete etter muligheter for eleven, kan dette oppleves som

viktige bidrag for elevens selvutvikling. I barnehage og skole finnes det mange situasjoner som en oppmerksom voksen kan anvende i barnets utviklingsprosesser. I videomaterialet som ligger til grunn for denne studien ble det observert at den mest hyppige endringen omhandlet motivasjon for egen læring. En annen viktig observasjon var at gode relasjoner og samtaler mellom barn og voksne kan bidra til at eleven opplever seg selv som lærende, med både utfordringer og sterke sider. Et likeverdig samspill bidrar dermed til å utvikle positive forventninger og til å etablere håp.

Videomaterialet viste imidlertid at det var mange gode muligheter som ikke ble benyttet til utvikling i samtalen. Dette betyr at det å være en positiv medspiller i elevens utvikling forutsetter mer enn gode rammer og at det er etablert god kontakt. Utviklende samspill forutsetter derfor fagpersoner som er bevisste på og er villige til å «fange», følge og veilede i elevens utviklingsprosesser. For barn med språkvansker krever dette en utvidet kompetanse om hvordan man kan legge til rette for bruken av det eksisterende språket og løse barnet mot en høyere utviklingssone. Sviktende kommunikativ kompetanse (f.eks. gjentatte misforståelser, feilfortolkninger eller moraliseringer) og manglende evne til å oppgi egen kontroll over situasjonen kan gi negative effekter for eleven. Fokus mot elevens feil og utfordringer fremfor å fokusere på deres forsøk på å få noe til, kan virke direkte nedbrytende for eleven. Gjennom sitt trenede øre og øye, kan en logoped i sitt direkte arbeid med eleven finne gode rammer for å identifisere mestringsøyeblikk. For barn som stammer kan det være å gi dem god tid og minimalisere stress. For barn med lite ordforråd, kan det være å strukturere samtalen innenfor barnets kompetanse («scaffolding» (Bruner 1990)) og gradvis utvide deres kompetanse. For barn med lite ekspressivt språk kan det ikke-verbale språket kombineres i samtalen. Samtalene i seg selv kan lede mot «accomplishment». Ved å gi oppmerksomhet på fungering, vil elevens muligheter til å bruke sitt språk styrkes. Kan man veilede både foreldre og lærere til å fange og legge til rette for fungering, kan elevens mestring synliggjøres og troen på dem selv utvides.

Referanser:

- Aarts, J. (2006). *Marte Meo Method for School: Supportive Communication Skills for Teachers: School Readiness Skills for Children*. Eindhoven: Aarts Production.
- Bandura, A. (2004). *Self-efficacy: The Exercise of Control* (6. utg.). New York: Freeman.
- Barne- og familiedepartementet (1989). *Barnekonvensjonen*.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste*. Oslo: Samlaget.
- Bergem, H. A. (2007). «Et hav av dilemmaer»: en studie om vokseninvolvering i barns lek i barnehagen. Hovedfagsrapport. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Blaikie, N. (2000). *Designing social research: the logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Borge, A. I. H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Breilid, N. (1997). Kan handlingskompetanse realiseres for elever i en alternativ videregående opplæring? Hovedfagsoppgave, 3. avdeling. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer. En survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer. Avhandling for graden Ph. D. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo*.
- Breilid, N.; Lassen, L. M. (2012). *Elevsamtalen: demokratisk dialog i praksis? I Stray, J. H.*
- Berge, K. L. (red.) (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brody, H. (2003). *Stories of sickness*. Oxford: Oxford University Press.
- Brudal, L. (2006). *Positiv psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cornelius-White, J. (2007). *Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 77 (1)*.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gall, M. D.; Gall, J. P.; Borg, W. R. (2003). *Educational research, an introduction*. Boston: Pearson Education Inc.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. New York: Routledge
- Knoop, H.; Lassen, L. M.; Boström, L. (2007). *Læring og læringsstile: om unike og felles veier i pedagogikken*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringslova*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift til opplæringsloven*.
- Lassen, L. M. (2009). *Rådgiving: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lassen, L. M.; Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lassen, L. M.; Breilid, N. (2011). *Elevsamtaler som veilednings-verktøy. I Skagen, K. (red.)*
- Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. M.; Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Limstrand, K. M. (2006). *Elevsamtalen. En kilde til dannelse og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Manger, T.; Lillejord, S.; Nordahl, T.; Helland, T. (2009). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. London: Nicholas Brealey Press.
- Skaalvik, E.; Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Støvern, S. (2009). *Øyeblikkets betydning i elevsamtalen: en kvalitativ analyse av lærernes kommunikasjonsferdigheter i elevsamtalen. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo*
- Sørensen, P. M.; Theie, S.; Lassen, L. M.; Breilid, N. (2011). *Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på barn i risiko. Spesialpedagogikk nr. 1*.
- Tangen, R. (2008). *Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. European Journal of Special Needs Education 23 (2)*.
- Vatle, M. (2009). *Behov, muligheter og barrierer ved forbedring av elevsamtalen: utvikling av kommunikasjonskompetanse for seks ungdomsskolelærere ved bruk av videotrening. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo*

Tre uforglemmelige dager ved Michael Palin-senteret i London 2013

Tenk å være så heldig! Jeg kunne like gjerne vunnet en fantastisk reise. Slik følte jeg det når UiN presenterte det faktum at vi, logopedstudenter på kull 2012 skulle få reise til Michael Palin-senteret i London i siste praksisperiode. For en premie! Spenningen og forventningene sitret i kroppen når jeg 16. september satt på flyet med kurs mot London.

Oppholdet

Etter en god frokost på en av de mange småkafene i London, møttes vi alle ved inngangen til et lite koselig murhus i Pine Street – Michael Palin Center for Stammering Children. Endelig framme! Vi ble alle registrert og tatt vel i mot av senterets ansatte og ikke minst logoped Kevin Fower som skulle bruke sin tid på oss disse dagene.

I starten var det litt grufullt å snakke engelsk, men her var det bare å kaste seg ut i det. Ble det feil eller dårlig engelsk, så fikk det stå sin prøve. Ingen av oss hadde vel egentlig noe å frykte. Kevin formidlet alt på tydelig og lett forståelig engelsk, og jeg tror alle opplevde kommunikasjonen som god, til tross for litt stotring innimellom. Den første dagen fikk vi en god innføring i senterets historie, verdier og plattform. Fra første stund ble vi engasjert og trukket inn i dialog både med Kevin og hverandre. Undervisningen vekslet mellom formidling fra Kevin, og vår aktive studentdeltakelse gjennom dialog, refleksjon og arbeid i grupper. Denne arbeidsmåten likte vi godt. Det virket som om grunnlaget for læringen hvilte på vårt engasjement og evne til refleksjon i samtale med hverandre. Vi var alle aktive medspillere i den kunnskapen som utspant seg. Til og med UiNs studieadministrasjon ble engasjert.

Min kunnskap om Michael Palin senteret hadde jeg i hovedsak fra ulike tv-dokumentarer. Det inntrykket jeg hadde rundt senterets profesjonalitet og faglige tyngde forsterket seg under oppholdet. Den fine og respektfulle

måten senteret arbeidet med barnas foreldre på, har nok festet seg spesielt hos meg. Barnas viktigste omsorgspersoner ble virkelig ivaretatt og foreldrenes genuine interesse i å hjelpe barnet, ble brukt som en ressurs i senterets arbeid.

De fleste av oss var ganske usikre på området stamming i starten av oppholdet. En usikkerhet som Kevin lovet en endring på, når våre tre dagene ved senteret var omme. Vi fikk i løpet av oppholdet god kjennskap til senterets arbeidsmåter og kartleggingsverktøy, og vi lærte mye om viktigheten av logopeders rådgiverkompetanse i møte med barn og foreldre. Sjelden har jeg opplevd et mer intenst og lærerikt opplegg. Og ja,.. Kevin holdt hva han lovet. Etter tre dager til ende, følte vi oss alle tryggere på hva stamming er, og hvordan man kan arbeide med dette når man en dag møter en som stammer.

Noen råd og tips

Dersom du skal på Michael Palins Workshop, så gjør deg litt kjent med senterets egen manual (Practical Intervention for Early Childhood Stammering). Den er lettest og informasjonsrik. Vi arbeidet mye ut i fra den! Ellers er London en spennende by med yrende liv og uendelige opplevelsesmuligheter. Har du mulighet, kan et par ekstra dager i London anbefales. Hvis du vil farte litt rundt, så er undergrunnen et praktisk, raskt og rimelig fremkomstmiddel.

Workshopen ved Michael Palin-senteret har vært en uforglemmelig og rik opplevelse. Jeg håper virkelig jeg får mulighet for å besøke senteret igjen ved en senere anledning.



*Hilsen Ann-Helen S. Gabrielsen
student fra kull 2012*

Leppe-kjeve-ganespalte og flerfaglig samarbeid

Leppe-kjeve-ganespalte (LKG) er en av de hyppigst forekommende medfødte misdannelser overalt i verden. I Skandinavia regner en med at ca. 2 av 1000 levende fødte barn blir født med en spalte gjennom leppe, kjeve og/eller gane. Det betyr at det hvert år fødes ca. 120 barn med en eller annen form for spalte i Norge. Barna blir behandlet og fulgt opp av to sentraliserte team: Osloteamet, som er knyttet til Statped sørøst, fagavdeling språk/tale, og Oslo universitetssykehus Rikshospitalet, og Bergensteamet, som er knyttet til Statped vest, fagavdeling språk/tale, og Haukeland universitetssykehus.

Hva er LKG?

Betegnelsen leppe-kjeve-ganespalte brukes om en spalte i munnregionen. I de første ukene i fosterstadiet skjer utviklingen av ansiktet, og så tidlig i svangerskapet har alle fostre en spalte gjennom leppe, kjeve og gane. Men i 2. og 3. svangerskapsmåned skjer det en sammensmeltning av de ulike ansiktssegmentene til det ferdige ansiktet. Dersom denne sammensmeltingsprosessen blir forstyrret og derved stopper opp, eller i noen tilfeller ikke finner sted i det hele tatt, blir resultatet at barnet blir født med en spalte.

Det finnes mange mulige kombinasjoner av spalter, men en inndeling i tre hovedgrupper er mest vanlig: Total-

spalte, spalte gjennom leppe, kjeve og gane som kan være enkltsidig eller dobbeltsidig, isolert ganespalte, spalte kun i ganen, eller leppe/kjeve-spalte.

Årsaker

Forskere har i generasjoner vært opptatt av årsaken til LKG og prøvd å finne forklaringen på dette. Det synspunktet som har størst tilslutning innen medisinsk ekspertise i dag, er at årsakene til spaltedannelse er multifaktorelle, og skyldes et samspill mellom gener og miljøfaktorer. Flere forskningsrapporter viser at morens livsstil, kost og vitamininntak kan være av betydning for om barnet blir født med spalte eller ikke. Den viktigste enkeltårsaken til spalter synes likevel å være arv.

Operasjoner

En leppespalte blir lukket når barnet er 3-5 måneder. Ganespalten blir lukket ved 12-månedersalder. Spalten i kjeven opereres først ved 8-11-årsalder, avhengig av tannfrembrudd.

En spalte gjennom leppe, kjeve og/eller gane kan i varierende grad få følger for tann- og bittforhold, ansiktsvekst, tale, hørsel og utseende. Behandling av spalter krever derfor spesialister på flere områder, og er en oppgave for et flerfaglig team bestående av blant annet logoped, spesialsykepleiere, plastikkirurger, kjeve-



ortopeder og psykologer. I tillegg samarbeider teamene med øre-nese-halsspesialister og andre fagpersoner ved behov.

NORCLEFT

En viktig arena for det flerfaglige teamarbeidet er det faglige samarbeidsmøtet som finner sted hvert halvannet år. Da samles de to spalteteamene i Norge på Geilo, midt mellom Oslo og Bergen. Møtet kalles for Norcleft, og fra 13.-15. november 2013 ble det arrangert for sjette gang. Det deltok ca. 50 personer fra de ulike teamene, representert ved sekretærer, fotografer, plastikkirurger, kjeveortopeder, sykepleiere og logopeder. Arrangementet går på omgang mellom fagdisiplinene, og i år var det logopedene som hadde ansvar for å arrangere møtet.

Alle faggruppene bidro med forelesninger, både kortforedrag og lengre innlegg. Flere av kortforedragene var på engelsk, da de var forberedt til «12th International Congress on Cleft Lip/Palate and Related Craniofacial Anomalies» i Orlando i USA i mai 2013, der mange fagpersoner fra Norge deltok. Logopedene bidro på åtte presentasjoner, noen ble også presentert på Norcleft. Ellers ble følgende presentert og diskutert:

Logopedene informerte om den nye norske artikulasjons-og nasalitetstesten SVANTE-N, (omtalt i Logopeden nr. 3, 2013), forskningsprosjektet «Artikulasjon og nasalitet hos 4-åringer født med LKG» og prosjektet «Language, reading and psychosocial adjustment in 10-year-old children born with cleft palate». Sistnevnte er et samarbeidsprosjekt mellom logopeder og psykologer, og er spesielt i den forstand at det ikke er gjort tilsvarende, publiserte studier. Logoped Nina H. Pedersen fra Statped vest fortalte om sine erfaringer som frivillig logoped på Medical Mission på Filippinene i februar 2013.

Sykepleierne hadde blant annet hentet data fra kvalitetsregisteret om mating av barn med ganespalte i forbindelse med operasjoner, og foreleste om «Tubefeeding as part of the pain treatment the first day after primary cleft surgery» og «Feeding aspects in children born with cleft lip and palate». I tillegg foreleste sykepleier Nina Lindberg fra Rikshospitalet om «What is the best care for parents whose children were diagnosed prenatally with a cleft lip and palate?» Et meget aktuelt tema, da de fleste totalspalter i dag oppdages på ultralyd.



Psykologene fra Statped sørøst foreleste om «Spalte eller ikke spalte: Hvor viktig er egentlig utseendet?» En tankevekkende tematikk som angår oss alle.

Plastikkirurger, logoped og psykolog holdt innlegg om Pierre Robin sekvens. Dette er en medfødt tilstand med ukjent årsak og karakteriseres ved svært liten underkjeve, tilbaketrukket tunge og ofte isolert ganespalte. Symptomene kan føre til puste-og spisevansker, spesielt i barnets første leveår.

Kjeveortopedene foreleste om et forskningsprosjekt om tannbehandling og «burden of care», det vil si de belastninger som noen kan oppleve i forbindelse med behandling og oppfølging av tenner. Det var også innlegg om det viktige samarbeidet mellom protetiker og kjeveortoped.

Det var invitert en ekstern foreleser, Anne Grimstvet Kvalvik, seniorrådgiver, Dr.med. Fagavdeling, Helse Vest RHF. Hun kom med nyttige innspill til videre arbeid med «Norsk kvalitetsregister for LKG», som er et nasjonalt register for mennesker født med spalte, og startet opp i 2011. Foredraget hennes het «Forskning versus kvalitetsforbedring – bruk av kunnskap fra (kvalitets)-registre for å forbedre tjenesten», og ble godt mottatt. Grimstvedt Kvalvik konkluderte med at kvalitetsregistre kan være en kilde for å overvåke, reflektere over og forbedre egen virksomhet, og en kilde for erfaringsbasert, forskningsbasert og brukerbasert kunnskap ved utarbeidelse av faglige retningslinjer.

I tillegg til felles program var det også satt av tid til samarbeid og diskusjoner i de ulike faggruppene.

Neste Norcleftmøte er planlagt våren 2015. Da har sykepleierne ansvar for arrangementet.

Tone Særvold

ÅRSMØTEKURS I ROGALAND LOGOPEDLAG

Tradisjonen tro ble vårt årsmøte avholdt på Utstein Kloster hotell andre helga i januar. I forbindelse med årsmøtet avholdes kurs, og i år var det Line Avers som brukte fredagen til å informere om Talk Tools. Det var interessant, mange gode ideer og innspill og mange spørsmål fra salen.

Lørdagen pleier vi å ha korte innlegg fra egne medlemmer. I år hadde Eivind Vikhagen, som er nyutdannet logoped, en presentasjon om masteroppgaven hvor de brukte nasometer og fant på hvilket nivå nasalitet ligger i befolkningen generelt.

Elsebeth Højsgaard og Torill Gyland presenterte den nye språktesten CELF. De har begge vært med på utprøvingen og tok for seg gjennomføring og administrering. De hadde med et par test-eksempler. De medlemmene som har kjøpt inn testen hadde den med slik at vi organiserte work-shop. Noen prøvde seg på å teste hverandre, andre diskuterte tolking. Det var som vanlig et hyggelig årsmøte med gode faglige innlegg og hyggelig sosialt samvær i fantastiske omgivelser.

Bare en uke etter årsmøtet hadde vi kurs med Ingvill Aas Grove fra Språksenter for barnehagene, Bærum kommune. Hun snakket om «Grep om begreper» etter modell fra Ottem, m.fl. og heftet «En veileder om begrepslæring». Ingvill Aas Grove gav et engasjerende og veldig godt innblikk i deres erfaring med språkgrupper i barnehagen.

Vi hadde også et kurs med Ingvill i oktober for et begrenset antall. Denne gangen åpnet vi opp for alle interesserte og 150 stk meldte seg på. Mye positiv tilbakemelding fra fornøyde kursdeltakere som lovet at de skulle hjem og sette fokus på begrepslæring med en gang.



Inger Lea

*Gratulerer med
Logopediens dag
6. mars!*



Presentasjon av ph.d. prosjekter

Logopedi i Norge har hatt et rykte om at det forskes for lite på høyere nivå. Derfor vil vi gjerne synliggjøre noe av det stadig økende mangfold av doktorgradsprojekter som gjennomføres og forskes på av logopeder og tilknyttede fagområder. På denne siden vil vi derfor fortløpende presentere doktorgradsstudenter. Holder du på med forskning på doktorgradsnivå eller kjenner en logoped som gjør det – ta gjerne kontakt med redaksjonen.



Navn:
Linn Stokke Guttormsen

E-postadresse:
l.s.guttormsen@isp.uio.no

Bakgrunn:
Master i spesialpedagogikk,
fordypning i logopedi

PhD-stipendiat Institutt for spesialpedagogikk,
Utdanningsvitenskapelig fakultet, UiO. Avsluttes våren 2017

Barn som stammer og kommunikasjonsholdninger

Studier av tanker, følelser og holdninger til kommunikasjon har vist at barn som stammer har mer negative tanker, følelser og holdninger knyttet til egen kommunikasjon enn barn som ikke stammer (Clark, Conture, Frankel, & Walden, 2012). Forskjeller i kommunikasjonsholdninger mellom barn som stammer og barn som ikke stammer har vist seg allerede i 3-årsalderen (Vanryckegehem & Bruten, 2007). Resultatene indikerer at barn som stammer i større grad ser på muntlig kommunikasjon som vanskelig.

Det overordnede temaet for mitt doktorgradsarbeid er tidlig stammeutvikling og kommunikasjonsholdninger. Siden kommunikasjonsholdninger er et område hvor barn som stammer er forskjellig fra barn som ikke stammer, kan det tenkes at kommunikasjonsholdninger er en faktor som kan innvirke på videre stammeutvikling. Forskningshypotesen som er utgangspunktet for studien av barn som stammer i dette doktorgradsprojektet er følgende: barn som tidlig i stammeutviklingen viser negative kommunikasjonsholdninger har større sannsynlighet for å utvikle mer alvorlig grad av stamming enn barn som ikke viser negative kommunikasjonsholdninger tidlig i stammeutviklingen. Forskningshypotesen undersøkes ved å måle stamming og kommunikasjonsholdninger hos barn som stammer i alderen 3-6 år over en lengre periode. Dette gjøres i samarbeid med logopeder i Norge.

Formålet med doktorgradsprojektet mitt er å bidra til økt kunnskap om tidlig stammeutvikling, med spesielt fokus på kommunika-

sjonsholdninger. En meta-analyse av tidligere studier av barns kommunikasjonsholdninger vil gjennomføres for å gi en oppsummering av forskningen på feltet. Deretter vil spørreskjemaet KiddyCAT (Vanryckegehem & Bruten, 2007) bli oversatt til norsk og normert til norske barn som stammer og barn som ikke stammer.

Avhandlingen vil være artikkelbasert og bestå av 3 artikler:

- Barns kommunikasjonsholdninger: en meta-analyse
- KiddyCAT: norsk normering
- Kommunikasjonsholdninger og stammeutvikling hos yngre barn

Veiledere:

- Hovedveileder: Kari-Anne Bottegaard Næss, Institutt for spesialpedagogikk
- Biveileder: Charles Hulme, University College London/Institutt for Spesialpedagogikk

Forskergruppe:

- Child Language & Learning ved Institutt for spesialpedagogikk

Jeg skal holde et kortforedrag om projektet mitt på etterutdanningskurset i Tromsø lørdag 14. juni. Dersom du syntes projektet mitt høres spennende ut håper jeg du kommer på kortforedraget for å få mer informasjon om projektet. For å få et stort utvalg i studien min er jeg avhengig av et godt samarbeid med logopeder i Norge, og jeg håper mange av dere er interessert i dette. Det er bare å ta kontakt dersom du har noen spørsmål.

Referanser:

- Clark, C. E., Conture, E. G., Frankel, C. B., & Walden, T. A. (2012). Communicative and psychological dimensions of the KiddyCAT. *Journal of communication disorders*, 45(3), 223-234. doi: 10.1016/j.jcomdis.2012.01.002
- Vanryckegehem, M., & Bruten, E. (2007). *Communication Attitude Test for Preschool and Kindergarten Children Who Stutter*. San Diego, CA: Plural Publishing.



BARNAS språksenter søker privatpraktiserende logopeder!



Vårt logopedteam består av logopeder som jobber selvstendig, men er tilknyttet oss. Dette betyr at vi formidler barn, gir prosenter p  utstyr, tilbyr førstehåndsinformasjon om kurs/workshops samt at logopedene få veiledning / kompetanseheving av oss. Hos oss er man del av et nettverk og det er godt nå man jobber med barn med komplekse utfordringer!



Noen stikkord om hva vi er opptatt av i vårt arbeid: - tidlig intervensjon (mange av våre barn er under 1 år), foreldresamarbeid, systematisk arbeid, dokumentere resultater, munnmotorikk, symbolspråk, læring av symboler, oppbygning av kommunikasjonsbok, bokstaver, lesing, l  pad, nettbrett, talemaskiner.....

**Alle barn har en munn OG et hode.
Vi ønsker    jobbe med begge deler.**



Vi trenger logopeder i hele landet!
Ta kontakt med Line Avers hvis dette høres spennende ut.

line@barnasspraksenter.no



www.barnasspraksenter.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.



Nils Reidar Ones

Nils Reidar Ones har jobbet som logoped siden 1980, og har vært innom de fleste logopediske emner i løpet av sin yrkeskarriere. – I og med at jeg har jobbet som distriktslogoped i Oslo, og nå jobber på voksenopplæring, så er jeg jo på en måte som en allmennpraktiker å regne, og vi skal jo favne om det meste.

Det er nok allikevel stemme og uttale, diksjon, som jeg har jobbet mest med, og som jeg også synes det er mest moro å jobbe med. Uttalevansker, særlig i forhold til fremmedspråklige er veldig interessant å jobbe med, forteller han.

Nils Reidar jobbet som lærer fra 1972 til -79, og hadde både engelsk og spesialpedagogikk i fagfeltet sitt da han bestemte seg for å utvide med logopedi. Etter studiet begynte han å jobbe som distriktslogoped i Oslo. Logopedtjenesten i Oslo hadde på den tiden rundt 40 ansatte, og var ansvarlige for det logopediske tilbudet i grunnskolene i Oslo. – Da jeg jobbet i logopedtjenesten hadde vi en faglig veileder, og den læringen som de ga de nyutdannede logopedene ved å ha et slikt tilbud, var av uvurderlig betydning; jeg tror det er utrolig viktig å ikke gå ut i denne jobben mutters alene, for studiet er en ting – den praktiske hverdagen er noe annet, sier han engasjert.

Nils Reidar jobbet i Logopedtjenesten i Oslo i 20 år, de siste årene som leder. Han ønsket seg etter hvert nye utfordringer, og fikk flere jobbtilbud, deriblant fra det som den gang het Karlsrud Voksenopplæring. Etter å ha vært i en lederstilling i flere år ønsket han seg tilbake til den praktiske logopedgjerningen, og slik havnet han innenfor voksenopplæringen. Det var på Skullerud Voksenopplæring, som det heter i dag, at interessen for artikulatorisk bevisstgjøring hos minoritetsspråklige virkelig skjøt fart. – Da jeg begynte på Voksen-

opplæringen ble jeg forespurt om jeg, sammen med en annen, ville jobbe med norskopplæring for minoritetsspråklige på ILAS, det vil si Industri Lambertseter. Det er en form for en arbeidstreningsbedrift, som i tillegg til å ha egne verksteder og produksjon også får statlig støtte. Der jobbet vi med generell norskopplæring for minoritetsspråklige, og så vinklet jeg dette litt mot uttalebiten. Da prosjektet var ferdig ble jeg spurt om jeg ville fortsette. Først var det noe jeg gjorde gjennom voksenopplæringssenteret, men nå er det noe jeg gjør utenom jobben der, forteller Nils Reidar.

– På Voksenopplæringen tilhører jeg avdeling for ervervede skader, men har holdt kurs for elevene på norskavdeling her også gjennom de senere årene, og jeg har også holdt kurs for lærere i voksenopplæringen. – Jeg jobber mye med uttalebiten, som jeg synes er et spennende felt, fordi jeg mener at denne biten må være på plass, det er en basiskunnskap i forhold til det å lære seg språk, sier Nils Reidar engasjert.

På spørsmål om hva han synes han har lyktes best med som logoped trekker Nils Reidar frem nettopp arbeidet med uttale og stemme. – Jeg synes jeg har lyktes i forhold til dette med uttale, også i forhold til å få omgivelsene med på laget. Det har vært et stort bevisstgjøringsarbeid rundt artikulatorisk bevissthet både i forhold til klienter, personal og administrasjoner. Det er jo noe norsklærere jobber med også, men de er kanskje ikke bevisste *nok* på hvor viktig uttalebiten er, sier han. – Jeg har også vært veldig opptatt av stemme og stemmebruk gjennom mine år som logoped, og bevisstgjøring særlig overfor de i foniske yrker. Jeg har veiledet både pressestudenter og mensendieck fysioterapeuter, holdt kurs for IMB; men det er jo en allmenngyldig ting - alle har en stemme, men det er få som tenker på at den må tas vare på og behandles bra.

– Noe som muligens er litt på siden, men som jeg tror er utrolig viktig i vårt yrke, er humor, fortsetter Nils Reidar. Det å bruke humor, og finne tilbake til den

humoren som veldig mange har, selv om man kan være inne i en trist fase av livet sitt. Jeg har tro på at humor er en viktig faktor, og at det også kan være med på å gjøre læringen og tilbakevendingen til et noe bedre språk lettere.

Noen ganger kan utfordringer vi treffer i jobben bli noe vi ser tilbake på som noe vi har lyktes med. Nils Reidar forteller om da han fikk en forespørsel om å snakke for ungdom og pårørende på Frambu, om Friedreichs ataxi, en diagnose han ikke kjente til. Etter å ha lest seg opp på diagnosen så han at en del ting man jobber med i forhold til stemme også kunne passe her, og brukte det i sitt fremlegg. Tilbakemeldingene var at dette var en spennende og ny tilnærming. Og da nærmer vi oss noe av det Nils Reidar påpeker kan være en utfordring for logopeder, men som samtidig er veldig viktig, nemlig å se logopedien som en helhet. – Da jeg begynte på logopedistudiet tenkte jeg at dette var et fag som handlet om en liten del av halsen, men så ser du etter hvert at det er masse ulike emner som henger sammen. Han peker på viktigheten av å bruke elementer fra ulike logopediske felt for å skape en helhet, og ser også at elementer fra andre områder kan være nyttige. – Jeg spiller selv trompet, og har hatt glede av det med å bruke musikktenkning også i forhold til jobbing med stemme, uttale, pust og så videre, forteller han. Han trekker også frem det å se hver enkelt klient sine utfordringer, finne det behandlings- eller undervisningsopplegget som hver nye bruker trenger, og ikke minst skape et godt samspill mellom klient og logoped som en vedvarende utfordring

for logopeder. Nils Reidar nevner også årene som leder når vi spør hvilke utfordringer han har møtt i arbeidet. En ting var at logopedene han var leder for var spredt utover hele byen, en annen ting var de rammebetingelser og avgjørelser han måtte forholde seg til, og som man selv ikke har så stor påvirkningskraft på. – Det var noen utfordrende år på mange måter, sier han.

Som logopeder møter vi mennesker i alle aldre og med ulike hjelpebehov. En viktig oppgave vi har som logoped er å gå inn i en slags advokatrolle for våre brukere, en gruppe hvor fellesnevneren er at de ikke har så lett for å formidle ting selv. – Vi skal stå på for å få klienten til å komme tilbake til en best mulig språklig hverdag, vi må hjelpe til med å legge ting til rette. Jeg jobber jo på et voksenopplæringscenter, og synes den tverrfagligheten vi har her er veldig spennende. Jeg nevnte tidligere dette med å kunne jobbe tverrfaglig med oss selv, altså trekke inn ulike elementer fra ulike logopediske felt, men her har jeg også muligheten til å samarbeide med andre typer spesialpedagoger, med musikkterapeuter... Jeg synes det er en spennende bit som gir litt mer enn å jobbe alene, påpeker Nils Reidar.

Etter en lang og spennende yrkeskarriere går Nils Reidar av til sommeren. Det vil si, han klarer nok ikke helt gi slipp på logopedien ennå. – Jeg har et lite enkeltmannsforetak og kommer nok til å jobbe litt med det, avslutter han.

Jannicke Vøyne

INFORMASJON FRA PEDAGOGISK UTVALG

I Logopeden 4/13 presenterte vi Reynells språktest 3. utgave som er oversatt til og normert på dansk. Der oppgav vi beklageligvis tidligere forhandler. En oppmerksom leser ga oss beskjed om dette (TAKK!). Forhandler av Reynell III er nå Hogrefe Psykologisk forlag <http://www.hogrefe.dk>.

For 1 år siden ble de tidligere kompetansesentrene som kjent slått sammen til Statped. Statped har gjort Pedagogisk utvalg oppmerksom på at de ikke ønsker å bli vist til som de ulike kompetansesentrene på NLL sin nettside.

Lære- og hjelpemidler til barn, unge og voksne med språk-, lese- og skrivevansker vil en nå finne på: <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Publikasjoner/>

Pedagogisk utvalg vil også gjøre oppmerksom på at TRAS nå ikke lenger forhandles av lesesenteret i Stavanger, men av Info vest forlag.

Ovenstående vil bli korrigert på nettsiden i samarbeid med nettansvarlig.

Elsbeth Højsgaard ved Pedagogisk utvalg



NLLs ETTERUTDANNINGSKURS OG LANDSMØTE 2014

Tospråklighet – en logopedisk utfordring

12. - 15. juni 2014

RICA ISHAVSHOTELL, TROMSØ

Torsdag 12. juni 2014 (NB! Denne dagen er vi på Fokus kino)

Kl. 0930 - 1030	Registrering
Kl. 1030 - 1130	Åpning av kurset v/Troms Logopedlag og leder av fagutvalget Anne-Lise Rygvold
Kl. 1130 - 1215	Ph.d. Veslemøy Rydland , Institutt for pedagogikk, UiO. <i>Tospråklig utvikling - utfordringer og muligheter</i>
Kl. 1230 - 1330	Lunsj
Kl. 1330 - 1500	Veslemøy Rydland fortsetter. <i>Hvordan støtte andrespråklig utvikling i barnehagen</i>
Kl. 1500 - 1530	Kaffe
Kl. 1530 - 1700	Førstelektor May-Britt Monsrud , Høgskolen i Oslo og Akershus. <i>Språkerferdigheter i en minoritetssituasjon. Implikasjoner for kartlegging.</i>

Fredag 13. juni 2014

Kl. 0900 - 1030	PARALLELLE SESJONER (velg én av disse) Professor Mira Goral , Lehman College, New York Workshop: <i>Cross-language facilitation and competition in multilingual aphasia</i> Professor Vicky Joffe , City University, London Workshop: <i>Enhancing Language and Communication in Adolescents with Language and Communication Needs (included challenges of bilingualism)</i> SLT dr. Hazel Roddam , University of Central Lancashire Workshop: <i>Evidence-Based Practice: approaches to measuring the impact of therapy interventions</i>
Kl. 1030 - 1100	Kaffe
Kl. 1100 - 1230	PARALLELLE SESJONER GJENTAS (velg én av disse) Professor Mira Goral Professor Vicky Joffe Dr. Hazel Roddam
Kl. 1230 - 1400	Lunsj
Kl. 1330 - 1430	Utstilling av materiale og læremidler: orientering og demonstrasjoner
Kl. 1430 - 1800	Landsmøte i Norsk Logopedlag

Lørdag 14. juni 2014

Kl. 0830 - 1230	Landsmøtet fortsetter
Kl. 1230 - 1400	Lunsj
Kl. 1400 - 1530	Kortforedrag (eget program deles ut på kursstedet) Sammendrag sendes fagutvalget innen 11.04.14; se **
Kl. 1530 - 1600	Kaffe og plakater (posters)
Kl. 1600 - 1730	Kortforedrag fortsetter
Kl. 2000	Festmiddag (separat påmelding)

Søndag 15. juni 2014

Kl. 1000 - 1130	Professor Barry Guitar , University of Vermont. <i>Multilingual Aspects of Fluency disorders</i>
Kl. 1130 - 1200	Kaffe
Kl. 1200 - 1300	Professor Barry Guitar fortsetter. <i>Mindfulness and Stuttering</i>
Kl. 1300 - 1315	Avslutning av kurset

****Kortforedrag**

Forslag til kortforedrag/plakater må sendes på e-post til fagutvalget innen **11. april 2014**.

Sammendraget skal være på maks. 200 ord.

Det blir satt av 30 minutter til hvert kortforedrag (20 minutter til selve foredraget og 10 minutter til spørsmål og forflytning). Målet med denne sesjonen er å bidra til å formidle logopeders praktiske og teoretiske erfaringer og forskning til kollegaer fra hele landet. Derfor vil vi oppfordre **alle** til å legge fram modeller, metoder, forskning, kasus, praksisbeskrivelser og spørsmål fra egen faglig-praktiske hverdag.

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

Priser for deltagelse på Landsmøte og kurs i 2014

Kursavgift (inkl. lunsj og kaffe/te)	Påmelding før 02.04.2014	Påmelding fra og med 02.04.2014
Hele kurset	Medlem: 3.000,- Student: 1.500,- Ikke-medlem: 3.600,-	Medlem: 3.700,- Student: 1.800,- Ikke-medlem: 4.300,-
Torsdag 12.06	Medlem: 1.200,- Student: 500,- Ikke-medlem: 1.500,-	Medlem: 1.500,- Student: 700,- Ikke-medlem: 1.700,-
Fredag 13.06	Medlem: 1.500,- Student: 700,- Ikke-medlem: 1.800,-	Medlem: 1.800,- Student: 900,- Ikke-medlem: 2.000,-
Lørdag 14.06	Medlem: 1.500,- Student: 700,- Ikke-medlem: 1.800,-	Medlem: 1.800,- Student: 900,- Ikke-medlem: 2.000,-
Søndag 15.06	Medlem: 1.200,- Student: 500,- Ikke-medlem: 1.500,-	Medlem: 1.500,- Student: 700,- Ikke-medlem: 1.700,-

Påmelding til kurset gjøres på NLLs hjemmeside. Du får faktura tilsendt etter påmelding. Vi oppfordrer deltakerne å bestille hotell **samtidig** som de melder seg på kurset. Medlemmer i NLL kan benytte seg av den gunstige avtalen laget har gjort med Ricakjeden, Rica Ishavshotell, Rica Grand hotell eller Thon hotell. Oppgi Norsk Logopedlag som referanse.

Siste frist for påmelding er **tirsdag 3. juni**. Evt. etternølere må kontakte NLLs kasserer Marianna Juujärvi på e-post: marianna.juujarvi@gmail.com

Har du spørsmål kan du ta kontakt med:**Anne-Lise Rygvold**

Inst. for spesialpedagogikk, UiO
Tlf.: 22 85 80 78
E-post: a.l.rygvold@isp.uio.no

Monica I. K. Knoph

Inst. for lingvistiske og nordiske studier, UiO
Tlf.: 22 84 49 08
E-post: monica.knoph@iln.uio.no

Marianne Klem

Inst. for spesialpedagogikk, UiO
Tlf.: 22 85 82 61
E-post: marianne.klem@isp.uio.no

Etikk er viktig i ethvert yrke

Denne gangen rettes fokus mot den profesjonsetiske plattformen som Utdanningsforbundet ganske nylig har utarbeidet. Dette innlegget er å betrakte som en informasjon til medlemmene av Norsk logopedlag, i tillegg til presentasjon av en utfordrende yrkesetisk problemstilling.

Formålet med et hvert vedtatt etikk-dokument er å videreutvikle og sikre en etisk bevissthet hos den enkelte arbeider, basert på vedtatte verdier og holdninger. Innholdet i et etisk dokument vil være styrende for hvordan vi handler overfor de barn, unge og voksne vi er satt til å hjelpe.

Norsk logopedlag har hatt sine yrkesetiske retningslinjer nær sagt i uminnelige tider, slik mange andre yrkesgrupper som behandler følsomme, personlige opplysninger har.

I mange år har imidlertid den norske lærerstanden savnet en vedtatt strategisk etisk plattform. Utdanningsforbundet har diskutert temaet i mange år, og i fjor ble «Lærerprofesjonens etiske plattform» vedtatt (Forbundsnytt, 1/20013).

For å få etiske problemstillinger satt på kartet til diskusjon som et ledd i å øke læreres etiske bevissthet, har Utdanningsforbundets medlemsblad «Utdanning», startet spalten «Etisk tenketank – hva mener du?» (Se også ufd.no/profesjonsetikk). Spalten inneholder en aktuell problemstilling fra hverdagen, med spørsmål til refleksjon og ettertanke. Det er anledning til å komme med kommentarer til spørsmålene på nettet.

I løpet av høsten 2013 har et par innlegg i «Utdanning» omhandlet vår yrkesgruppe. Som kjent er mange av NLLs medlemmer også medlemmer av Utdanningsforbundet og arbeider i kombinert stilling i skolen.

En av utfordringene i «Etisk tenketank – hva mener du?» lyder som følger (sitat):

«Hva skal en logoped jobbe med?»

Elsa jobber som logoped i 50 prosent stilling på en barneskole. For ikke lenge siden begynte en ny elev i 3. klasse ved skolen, Kristoffer. Han stammer og har hatt logopedhjelp ved skolen han kom fra. I rapporten fra logopeden ved den forrige skolen

står det helt klart at han trenger fortsatt hjelp til stammingen sin.

Elsa ser behovet og ønsker å prioritere Kristoffer. Dessverre er hun på kollisjonskurs med rektor, som mener logopedressursen ved skolen bare skal brukes til utredning av lese- og skrivevansker og ikke til direkte behandling av stamming.

- *Hvordan håndterer du som fagperson dette?*
- *Hvem bør Elsa være lojal mot; rektor eller barnet som stammer? Hva innebærer ordet lojalitet i en slik sammenheng?*
- *Hvordan kan Elsa gå fram for å sikre Kristoffer hjelpen han trenger?*
- *Hvem kan Elsa eventuelt henvende seg til/alliere seg med for å få hjelp?*
- *Hva kan Elsa risikere hvis hun insisterer på å jobbe med Kristoffer?»*

(opprettet 28.10.2013. <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Til-debatt/Utfordring-Hva-skal-en-logoped-arbeide-med/> utskrift 29.01.2014)

Yrkesetiske retningslinjer gir ikke eksakte svar på hvordan vi skal gå frem i en hver sak. Det er retningslinjer og ikke en oppskrift. En hver problemstilling kan løses på flere måter. Det viktigste redskapet vi har til å handle «riktig» er vår egen vurderingsevne som vi oppnår gjennom de verdier og holdninger vi har tilegnet oss. Som hjelp til egen videre utvikling i etisk bevissthet er det nødvendig med tid og muligheter for refleksjon, både alene og sammen andre jevnbyrdige.

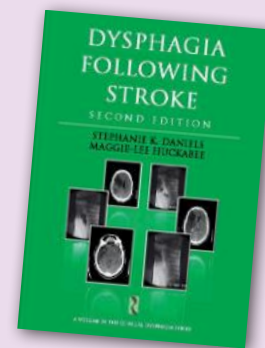
I utfordringen ovenfor gis det anledning til å komme med kommentarer på nettet. Så langt har jeg ikke registrert en eneste kommentar, verken på dette innlegget eller andre innlegg. Hvorfor starter vi ikke en debatt? Hvorfor sier vi ikke hva vi mener? Tør vi ikke? Er vi usikre på hva Elsa bør gjøre? Er vi ikke opptatt av yrkesetiske problemstillinger?

Det er å håpe at yrkesetiske dilemmaer blir drøftet mer enn de blir i dag, også i Norsk tidsskrift for logopedi; «Logopeden». Det har med vår yrkesetiske utvikling å gjøre.

Trine Lise Dahl, Yrkesetisk råd i NLL

Dysphagia Following Stroke, 2nd edition

Stephanie K Daniels og Maggie-Lee Huckabee, 2014



Boken er en del av «Clinical Dysphagia Series» utgitt ved Plural Publishing, Inc. som utgir bøker spesielt for logopeder. Forfatterne er kjente forskere med lang klinisk erfaring og har ekspertise innen orofaryngeal dysfagi.

Hovedfokuset i boken er undersøkelse og behandling eller «management» av dysfagi hos slagpasienter. Det som skiller denne utgaven fra den første er et eget kapittel om «screening», et utvidet kapittel om rehabilitering, og alle kapitlene er oppdatert med hensyn til det seneste innen forskning og kunnskapsbasert praksis.

De første tre kapitlene handler om epidemiologi, forekomst av dysfagi, nevrologi av svelging, anatomi og fysiologi av normal svelging. For logopeder som jobber med hjerneslagpasienter er disse kapitlene verdifulle.

De fem påfølgende kapitlene presenterer den kliniske undersøkelsen (screening og bedside swallow evaluation), der det siste kapitlet handler om supplerende undersøkelsesteknikker som f.eks. bruk av pulsoksimetri og cervical auscultation (lytting på «svelglyder» med stetoskop).

Kapitlene om instrumentelle undersøkelser inkluderer informasjon om videofluoroskopi, videoendoskopi og manometri. Her gis god informasjon om fordeler/ulempene, nødvendig utstyr, personell, og protokoller. Et kort tilleggskapittel om videofluoroskopi diskuterer verdien av å undersøke koordinasjon av respirasjon under svelging og «svelgapné».

Kapittelet om faryngeal manometri kan kanskje oppfattes som irrelevant og utenfor logopedenes praksis, men for de som vil vite litt mer, kan man her lære om en objektiv og supplerende metodikk som brukes mye innen forskning.

Kapittelet «professional responsibilities» understreker logopedenes rolle og ansvar for å sikre at pasienten får best mulig hjelp med deres svelgevaner.

De siste kapitlene omhandler «management» og behandling av dysfagi og er delt opp i kompenserende, rehabiliterende og kirurgiske tiltak.

Kapitlene inneholder systematisk gjennomgang av litteratur for de forskjellige behandlingsteknikkene og nyttige tabeller med forslag om behandlingstiltak ut i fra symptombilder. Spennende informasjon om behandling som inkluderer ekspiratorisk muskelstyrketrening (EMST), perifer og sentral stimuleringsteknikker og bruk av biofeedback er også presentert.

Boken er skrevet på en kortfattet og lett forståelig måte. Den er passende for både nyutdannede og erfarne logopeder. Boken beskriver på en utmerket måte sammenhengen mellom forskning og praksis. Den inneholder også flere nyttige tabeller som kan hjelpe logopeden i sin daglig praksis.

Jeg støtter Dr. Rosenbeks kommentar i forordet; «denne boken fortjener å være i lommen, ikke stående i en hylle».

Maribeth Caya Rivelsrud

LITT OM AFASI OG AFASIFORBUNDET I NORGE

Logopedisk utvalg har fått i hende en DVD fra Afasiforbundet. Den varer i rundt 20 minutter og presenterer tre forskjellige personer som alle har hatt afasi i flere år. Det er innslag fra hvordan hverdagen deres er, samtale med dem og familien deres om hvordan de takler livet og dagene nå.

Det er en fin film med informasjon om hva som kan skje etter et hjerneslag. Filmen er informativ og kan brukes til opplysning for afasirammede, pårørende, fagfolk og andre interesserte. Logoped Ingvild Røste gir innspill i forhold til det faglige i den første fasen.

Denne DVD-en ligger til nedlasting på afasi.no – forbundets hjemmeside. Der kan vi også finne mye interessant opplysnings- og informasjonsmateriell som kan brukes til å informere våre klienter om deres vansker og muligheter. Forbundet har for tiden en kampanje som heter «Gi tid» med brosjyre som har gode kommunikasjonsråd, plastkort med tekst om at personen trenger tid til å forstå og tid til å snakke. De har også tilbud om å få denne logoen med noe tekst lastet ned som bakgrunn på mobiltelefonen.

For oss logopeder er det i tillegg mye faglig å hente på Afasiforbundets hjemmeside. De har fått oversatt et mye brukt undervisningsopplegg fra Newcastle. Det heter NUMA 1 og 2 og er knyttet til setningsprosessering og auditiv prosessering. De har sangbok med CD og selger Illustrert kommunikasjonsmateriell.

Den første boken om logopedisk arbeid med afasirammede i Norge ble utgitt i 2010. Den heter «Afasi - et praksisrettet perspektiv». Den gir god teoretisk informasjon, beskriver praktiske tilnærminger og logopedisk arbeid med voksne med afasi. Boken er forfattet av logopeder og andre fagpersoner med lang erfaring fra sykehus, voksenopplæring, rehabilitering og kompetansesentre. Boken er utgitt på Novus forlag og selges bl.a. gjennom Afasiforbundet.

Også en del dataprogrammer ligger til gratis nedlasting og kan brukes av logopeder i arbeidet med grunnleggende lese- og skrive trening, tall-, mengde- og klokkebehandling. Programmene heter «Læreboka 03» og «Orio 03» og er utarbeidet av logoped Marie Lisbet Amundsen.



Videoen «Afasi og språk» fra 2001 er tilgjengelig på nett gjennom Afasiforbundet og UiO. Denne illustrerer teori på en god måte og har mange praktiske innslag i forhold til hvordan språkvansker kan arte seg hos afatikere.

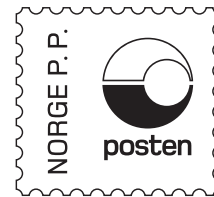
Mye av materialet som ligger på Afasiforbundets hjemmeside, kan også finnes på statped.no. Bl.a. ligger det under overskriften Afasi en pdf-side som heter «undervisnings- og metodemateriell» med henvisninger og linker til mye spennende.

*For pedagogisk utvalg
Inger Lea*

KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
Fortløpende	Alle logopediske emner		http://www.statped.no/Kurskalender/
06. mars 2014	Logopediens dag		
13. mars 2014	SVANTE-N: Testverktøy for artikulasjons- og nasalitetsvanskar	Statped vest, Sandbrekkvegen 27, Paradis, Bergen	www.statped.no
21. mars 2014	SVANTE-N: Testverktøy for artikulasjons- og nasalitetsvanskar	Statped sørøst, Bredtvetveien 4, Oslo	www.statped.no
4. - 5. april 2014	Svenska Dyslexiföreningens utbildningsdagar	Lund	http://www.dyslexiforeningen.se/?page_id=38
7. - 8. april 2014	Nasjonal konferanse om lesing setter fokus på lesing av digitale tekster	Stavanger Forum	http://lesesenteret.uis.no/kurs-og-utdanning/konferanser/nasjonal-konferanse-om-lesing-setter-fokus-paa-lesing-av-digitale-tekster-article84420-12620.html
7. - 9. mai 2014	Den 3:e nordiska konferensen för stamning och skenande tal (løbsk tale)	Clarion Hotel Gillet, Uppsala, Sverige	(arr. Uppsala Universitet, Statped. Vest (Norge) og Socialstyrelsen, ViHS (Danmark))
19. - 24. mai 2014	WiPC:E 2014 - WORLD INDIGENOUS PEOPLES' CONFERENCE ON EDUCATION	Honolulu, Hawaii, USA	http://wipce2014.com/
12. - 15. juni 2014	NLLs etterutdanningskurs og landsmøte 2014, tospråklighet - en logopedisk utfordring	Tromsø	www.norsklogopedlag.no
19. - 24. juli 2014	The 16th Biennial Conference of ISAAC	Lisboa Congress Centre, Lisbon, Portugal	https://www.isaac-online.org/english/conference-2014/call-for-papers/
14. - 16. august 2014	Svenska Dyslexistiftelsens sjunde nordiska kongress om dyslexipedagogik	Folkets Hus, Stockholm	http://www.dyslexiforeningen.se/?page_id=38
11. - 13. juni 2015	Nordic Aphasia Conference	Oslo	http://nac2015.no/

Informasjon om Kurs/konferanser skal innholde
Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner



Avsender: NLL v/ Ingvild Røste, postboks 13 Kalbakken, 0951 Oslo

INNHold

Redaktøren <i>Ingvild Røste</i>	s. 3
Nytt fra styret <i>Elisabeth Berg</i>	s. 4
Hva er stamming? – sett i relasjon til tidlig stammeforløp <i>Hilda Sønsterud, Kirsten Howells og Karoline Hoff</i>	s. 6
Fonetisk gestuell analyse av tidlig ordproduksjon <i>Ingrid C. Nordli og Trude Nergård Nilssen</i>	s. 14
Å nå og forstå. Betydning av dialoger for å fremme elevers involvering og utvikling <i>Nils Breilid og Liv M. Lassen</i>	s. 24
Tre uforglemmelige dager ved Michael Palin-senteret i London 2013 <i>Ann-Helen S. Gabrielsen</i>	s. 34
Leppe-kjeve-ganespalte og flerfaglig samarbeid <i>Tone Særvold</i>	s. 35
Årsmøtekurs i Rogaland Logopedlag <i>Inger Lea</i>	s. 37
Presentasjon av ph.d. prosjekter <i>Linn Stokke Guttormsen</i>	s. 38
Skattekosten <i>Jannicke Vøyne</i>	s. 40
Yrkesetikk: Etikk er viktig i ethvert yrke <i>Trine Lise Dahl</i>	s. 44
Bokanmeldelse: Dysphagia Following Stroke, 2nd edition <i>Maribeth Caya Rivelesrud</i>	s. 45
Pedagogisk utvalg: Litt om afasi og Afasiforbundet i Norge <i>Inger Lea</i>	s. 46
Kurs & Konferanser	s. 47