

Norsk tidsskrift  
for logopedi

Juni 2017  
Årgang 63

*Logo*

PEDEN 217



## ARTIKLER OG ANDRE BIDRAG

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

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

## PRAKTISKE OG TEKNISKE RÅD

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

## FORSKNINGSARTIKLER

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

## MATERIELLFRIST OG UTGIVELSER

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

## ANNONSEPRISER PR. 01.01.2017

- 1/1 (175 mm b x 221 mm h) side - kr. 3.500,-
  - 1/2 (175 mm b x 109 mm h) side - kr. 2.300,-
  - 1/4 (175 mm b x 53 mm h - 86 mm b x 109 mm h) side - kr. 1.700,-
- 10 % rabatt for fire annonser på rad som bestilles samtidig.  
Annonser fra regionslag i NLL er gratis.

Grafisk formgiver kan være behjelpelig med utforming av annonsens utsende (faktureres seperat).

Annonsekontakt: [ingvildroste@hotmail.com](mailto:ingvildroste@hotmail.com)



### STYRET I NLL

**Leder** Solveig Skrolsvik  
[nll.norsklogopedlag@gmail.com](mailto:nll.norsklogopedlag@gmail.com)  
Tlf.: 909 44 370

**Nestleder** Katrine Kvisgaard  
[nll.norsklogopedlag@gmail.com](mailto:nll.norsklogopedlag@gmail.com)

**Kasserer** Marianna Juujärvi  
[kassererNLL@gmail.com](mailto:kassererNLL@gmail.com)  
Tlf.: 993 60 864

**Sekretær** Anne Katherine  
Hvistendahl  
[nll.sekretar@gmail.com](mailto:nll.sekretar@gmail.com)

**Styremedlem** Signhild Skogdal  
[signhild.skogdal@uin.no](mailto:signhild.skogdal@uin.no)  
Tlf.: 928 67 932

**Nettansvarlig** Helmine Bratfoss  
[helmineb.nll@gmail.com](mailto:helmineb.nll@gmail.com)  
Tlf.: 934 99 535

**Varamedlem** Inge Andersen  
[inge.andersen@oksnes.kommune.no](mailto:inge.andersen@oksnes.kommune.no)

**Varamedlem** Elisabeth  
Jørgensen  
[elisabeh.jorgensen.nll@gmail.com](mailto:elisabeh.jorgensen.nll@gmail.com)

### YRKESETISK RÅD

**Leder** Trine Lise Dahl  
[nll.yrkesetisk@gmail.com](mailto:nll.yrkesetisk@gmail.com)  
Tlf.: 995 42 063

**Medl.** Helge Andersen  
**Medl.** Ingrid Steineger Dahl  
**Varamedl.** Erik Reichmann

### FAGUTVALGET

**Leder** Monica Knoph  
[monica.knoph@iln.uio.no](mailto:monica.knoph@iln.uio.no)  
Tlf.: 22 85 80 78

**Medl.** Anne Lise Rygvold  
**Medl.** Stian Barbo Varland  
**Varamedl.** Linn Stokke  
Guttormsen

### NTL: NORSK TIDSSKRIFT FOR LOGOPEDI

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

### SALGSREPRESENTANT

Monica Nakling  
[mnakling@online.no](mailto:mnakling@online.no)  
Tlf.: 55 27 05 10 / 474 48 601

### ARKIVAR

Styret i NLL er ansvarlig for arkivet.  
[nll.norsklogopedlag@mail.com](mailto:nll.norsklogopedlag@mail.com)

### UTVALG FOR PRIVAT PRAKSIS

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

### VALGKOMITÉ

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

### LEDERE I REGIONSLAG

**Bu-Te-Ve** Siri Sandland  
[siri.buteve@gmail.com](mailto:siri.buteve@gmail.com)  
Tlf.: 402 10 505

**Akershus** Brit Hauglund  
[brit.hauglund@online.no](mailto:brit.hauglund@online.no)  
Tlf.: 408 82 802

**Oslo** Mona Aashamar  
[leder.oslo.logopedlag@gmail.com](mailto:leder.oslo.logopedlag@gmail.com)

**Møre og Romsdal**  
Bjarte Høydal  
[logopedlaget@gmail.com](mailto:logopedlaget@gmail.com)  
Tlf.: 950 62 464

### Agder

Liv Therese Norberg Haga  
[agderlogopedlag@gmail.com](mailto:agderlogopedlag@gmail.com)

### Hedmark og Oppland

Hege Myhre Johnsrud  
[hege.myhre.johnsrud@lillehammer.kommune.no](mailto:hege.myhre.johnsrud@lillehammer.kommune.no)

**Nordland** Gunder Eliassen  
[gundereliasen@gmail.com](mailto:gundereliasen@gmail.com)

### Troms og Finnmark

Berit Småbakk  
[beritsma@online.no](mailto:beritsma@online.no)  
Tlf.: 911 82 401

### Østfold

Veronika Trenum Berg  
[ostfold.logopedlag@gmail.com](mailto:ostfold.logopedlag@gmail.com)

### Rogaland

Sissel Galåen  
[sigala@online.no](mailto:sigala@online.no)  
Tlf.: 911 89 984

### Trøndelag

Trine Lise Dahl  
[trinelised@gmail.com](mailto:trinelised@gmail.com)  
Tlf.: 995 42 063

### Hordaland

**og Sogn og Fjordane**  
Kjersti J. Solheim  
[kjersti.solheim@fjell.kommune.no](mailto:kjersti.solheim@fjell.kommune.no)

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

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

**Norsk Logopedlags web-side:** [www.norsklogopedlag.no](http://www.norsklogopedlag.no)  
**Nettansvarlig:** Helmine Bratfoss – Tlf: 934 99 535 – [helmineb.nll@gmail.com](mailto:helmineb.nll@gmail.com)

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

**Kjære leser,**

når dere mottar dette tidsskriftet nærmer sommeren seg med stormskritt. Mange logopeder er i innspurten med å skrive rapporter og evalueringer, og gjøre klart til et nytt barnehage- og/eller skoleår. Som logopeder er vi opptatt av at det vi gjør «virker», og at vi bruker den tilnærmingen som er best for brukeren. På landsmøtet i Ålesund for omtrent et år siden holdt Susan H. Ebbels et foredrag som jeg personlig synes var veldig spennende, som omhandlet ulike typer måter å intervensere på når det gjelder barn med ulike typer språkvansker. Studien som hun bygget store deler av innlegget på er nå publisert som en preprint, det vil si at den enda ikke er fagfellevurdert. Selv om ikke artikkelen har fått kvalitetsstempelen *fagfellevurdert*, var dette interessant lesing. Ebbels og kollegaer har gått gjennom en rekke studier og blant annet sett på forskjeller i intervensjoner som er gjennomført av logopeder eller av andre som er under veiledning av logoped på ulike nivåer i systemet. De konkluderer med at dersom logopeder må gjøre prioriteringer, er det viktigst at de barna med de mest omfattende vanskene får direkte hjelp av logoped. Dersom andre skal gjennomføre intervensjonen understreker de at støtte og samarbeid med logoped er viktig. Prioriteringer kan noen ganger være nødvendig i logopedisk praksis, og da er det viktig at vi gjør prioriteringene på et evidensbasert grunnlag, slik at de som har mest behov for direkte logopedisk oppfølging får det.

Jeg synes at vi har mye spennende å by på i dette nummeret av tidsskriftet. Vi er veldig glade for å presentere en artikkel av den svenske lingvisten Gisela Håkansson, som har bred erfaring knyttet til språk og språkutvikling hos en- og flerspråklige barn, både med og uten språkvansker. Artikkelen som hun har skrevet handler om en modell for språklæring, *prosesserbarhetsteorien*. Teorien kan være et redskap i vurderingen av andrespråkutvikling, og spesielt ved mistanke om språkvansker hos flerspråklige barn. Vi har også en spennende artikkel om sammensetninger, skrevet av Eli Anne Eiesland og Marianne Lind. Selv om artikkelen tar utgangspunkt i personer med afasi er mye av det de skriver om hvordan vi forstår sammensatte ord høyst relevante for logopeder som



Jannicke Karlsen



Julie W. Olsen



Jannicke Vøyne



Ingvild Røste

jobber innenfor andre områder, for eksempel med barn med språkvansker. Videre har vi blant annet en artikkel om et kartleggingsverktøy som er under arbeid, skrevet av Jan Erik Klinkenberg, en bokomtale og referat fra *Vinterkonferansen* og fra disputasen til Silje Hølland. Også i dette nummeret har vi et innlegg på Lesernes side, denne gangen knyttet til hvordan flerspråklighet omtales i Helsedirektoratets *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*.

Jeg vil også takke styret for at de informerer oss om hva som skjer i organisasjonen gjennom sine innlegg, for bidragene fra Yrkesetisk råd og fra NIFS, og for referater som vi får fra lokallagene.

Jeg vil også få rette opp i en forglemmelse fra siste nummer: bildet som vi trykket av Sol Lyster og Maggie Snowling var tatt av John Rack.

God lesing og god sommer!

*Hilsen Jannicke Karlsen*

Det har snart gått ett år siden vårt siste landsmøte. Styret gjennom året hatt mange oppgaver. Den største oppgaven dette året, har vært arbeidet med autorisasjons-saken. Vi har også satt i gang arbeid med å etablere en gruppe som skal ha et samarbeidsprosjekt om masterprogrammene i logopedi i Norge. En annen gruppe arbeider med prosjektet å skrive ned NLLs historie. Foruten dette, kommer det mange henvendelser fra våre medlemmer og fra andre. Vi ønsker å svare på disse henvendelsene så fort vi kan, men vi ber om forståelse for at vi ikke alltid har mulighet til å svare umiddelbart. Alle i styret har ordinære jobber, og dette kan sette begrensninger for hvor fort vi kan svare på en henvendelse.

NLL arrangerte Vinterkonferansen 2017 i mars. Fagutvalget hadde lagt opp til et variert og godt program, med forelesere fra inn- og utland. Dette er en viktig arena for logopeder, både med tanke på faglig og sosialt utbytte. Styret ønsker å takke vårt engasjerte og dyktige fagutvalg for det arbeidet de gjør med å tilrettelegge for Vinterkonferansen.

Hver landsmøteperiode, mellom to landsmøter, skal NLL arrangere Mellomårskonferanse. Der møtes representanter for alle utvalg, råd, salgsrepresentanten, regionslag og styret. Formålet med konferansen er å drøfte arbeidet i resten av landsmøteperioden, og drøfte nye saker som har kommet opp. De enkelte regionslagrepresentantene ga ved årets Mellomårskonferanse en orientering om aktivitet i de ulike regionene. Vi registrerer at aktivitetene og deltakelse på kurs og samlinger kan variere, spesielt på grunn av økonomi, forbundet med lange avstander. Styret vil vurdere hvordan man samlet kan legge mer til rette for økt aktivitet, der hvor økonomi kan være et hinder. Logopedutdanningen, både modeller for hvordan man kan se for seg en 5-årig masterutdanning i logopedi, og muligheter og utfordringer i logopedisk praksis, var også tema ved årets Mellomårskonferanse.

NLL har de siste årene hatt faste samarbeidsmøter med Helfo. Det er viktige møter hvor vi tar opp aktuelle saker, både fra NLL og fra Helfo. I mai ble det arrangert konferanse for privatpraktiserende logopeder på Akershus Universitetssykehus. Denne konferansen samlet ca 50 deltakere. For privatpraktiserende logopeder er dette et viktig møtepunkt

hvor man kan utveksle erfaringer og ta opp ulike problemstillinger. Helsedirektoratet og Helfo deltok på årets konferanse.

Vår danske søsterorganisasjon, ALF, arrangerte også i år sitt Efterutdanningskurs i Nyborg Strand. NLL var representert på kurset. Hele kurset er lagt opp over to dager, hvor man kan velge å fordype seg innen ett område, eller velge ut enkelte forelesninger. Kurset hadde mange deltakere, blant dem også noen norske.

I forkant av ALFs Efterutdanningskurs, ble det avholdt møte i Nordisk samarbeidsråd. Det er et møte hvor vi får anledning til å møte våre nordiske søsterorganisasjoner. I år deltok representanter fra Danmark, Sverige, Island og Norge. Under møtet ble det vedtatt at alle medlemmene i de ulike organisasjonene, har anledning til å delta på hverandres kurs og konferanser, til medlemspris. Begrunnelsen for dette var at organisasjonene ønsket å styrke det nordiske samarbeidet, og legge til rette for utveksling av kunnskap.

Styret ønsker å ha en god kontakt med våre samarbeidspartnere. I april hadde representanter fra styret et kontaktmøte med LHL Hjerneslag og Afasiforbundet, hvor vi hadde en kort presentasjon av organisasjonene og snakket om et eventuelt samarbeid.

NLL får forespørsler om å være representert i ulike fora. Representanter fra NLL har sittet i flere referansegrupper i Helsedirektoratet. I februar i år forelå det en statusrapport om hjernehelse, hvor et viktig poeng var mangel på logopeder.

(<https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/statusrapport-hjernehelse>)

NLL har også deltatt ved oppstart av ParkinsonNet, et pilotprosjekt etter nederlandsk modell, hvor det legges vekt på tverrfaglig behandling uansett bosted



**Solveig Skrolsvik**

Leder



NORSK  
LOGOPEDLAG

[nll.norsklogopedlag@gmail.com](mailto:nll.norsklogopedlag@gmail.com)

(<http://www.parkinsonnet.info/>). I mai var NLL også representert på Helse- og omsorgsdepartementets Helsekonferanse «Leve hele livet».

I november 2016 sendte NLL sin søknad om autorisasjon til Helse- og omsorgsdepartementet (HOD). I mars 2017, hadde NLL, ved nestleder Katrine Kvisgaard og leder av Fagutvalget, Monica Knoph, et møte med statssekretærene i HOD. Det har så langt ikke kommet svar på vår søknad om autorisasjon. Vi vil holde våre medlemmer informert gjennom vår hjemmeside og Facebookside, så snart vi får tilbakemelding fra HOD.

I januar 2017 ble det innført nye saksbehandlingsrutiner for personer over 18 år. Det er ikke lenger krav om forhåndsgodkjenning fra Helfo, og det er ikke lenger nødvendig med avslag fra kommunen før Helfo kan gi stønad etter Folketryktdloven § 5-10. Det har kommet mange henvendelser i forbindelse med de nye endringene. I den forbindelse skrev styret et brev til Helse- og omsorgsdepartementet og til Kunnskapsdepartementet, med kopi til Helsedirektoratet, Utdanningsdirektoratet og alle landets Fylkesmenn, hvor vi minnet kommunene om at de fortsatt har et opplæringsansvar etter opplæringsloven.

I mai 2017 kom det nye tilføyinger i Rundskriv til Folketryktdloven § 5-10 – Logoped/Audiopedagog, med flere presiseringer.

NLL har hatt sitt arkiv ved Bredtvet Senter for Logopedi. I løpet av juni 2017 skal Statped flytte ut av lokalene på Bredtvet. Det betyr at vi må flytte det som er igjen av vårt arkiv der. Mellomårskonferansen ga styret anledning til å finne et egnet arkiv, noe vi har gjort. Dersom noen har spørsmål i den forbindelse, kan de rettes til vår sekretær.

I juni er vi halvveis i denne landsmøteperioden. 7.-9.juni 2018 vil NLL arrangere sin Sommerkonferanse og Landsmøte på Scandic Fornebu. Vi håper at så mange som mulig har anledning til å delta på både konferansen og landsmøtet. Forberedelsene til Landsmøtet er allerede i gang. Valgkomiteen har startet sitt arbeid med å finne nye kandidater til ulike verv. Vi ber våre medlemmer om å ta kontakt med valgkomiteens leder, dersom dere har forslag til kandidater.

Gjennom det første året av denne landsmøteperioden, har vi opplevd at mange gjør en stor innsats for både organisasjonen vår og faget vårt.

Styret ønsker å takke alle som har bidratt i løpet av dette året, og ønsker alle våre medlemmer en riktig god sommer!

*Solveig Skrolsvik, leder NLL*

# HVA ER EN GREVLINGBY? EN UNDERSØKELSE AV HVORDAN NYLAGDE SAMMENSETNINGER FORTOLKES AV PERSONER MED OG UTEN AFASI

Eli Anne Eiesland og Marianne Lind

*Hvordan skjønner talere at en **allergitablett** er en tablett som forhindrer allergi, mens en **sovetablett** ikke forhindrer søvn? Bruker personer med afasi de samme strategiene som personer uten afasi når de tolker slike sammensatte ord? Og hva skjer når en taler, med eller uten afasi, støter på en sammensetning som er helt ukjent?*

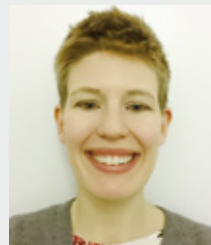
## INNLEDNING <sup>1</sup>

Logopediens fokusområder – språk-, tale- og kommunikasjonsvansker – er også en del av datagrunnlaget for et annet fagområde, nemlig språkvitenskapen, spesielt den delen av dette fagområdet som kalles klinisk lingvistikk. Som fagfelt vokste klinisk lingvistikk fram i Storbritannia og USA på 1970- og -80-tallet (Perkins, 2011) og i Norge fra slutten av 1980-tallet (Lind & Kristoffersen, 2016). Fra nokså tidlig av i fagfeltets historie kom klinisk lingvistikk til å ha to hovedmål: «either applying linguistic/phonetic analytic techniques to clinical problems, or showing how clinical data contribute to theoretical issues in linguistics/phonetics» (Ball & Kent, 1987: 2). Denne artikkelen søker først og fremst å bidra til det andre hovedmålet. Med bakgrunn i språklige data fra personer med en språkvanske ønsker vi å belyse ulike språklige modeller for et bestemt språklig fenomen vi alle mer eller

mindre bevisst forholder oss til hver dag, nemlig forståelse av sammensetninger.

## SAMMENSETNING

Sammensetning er en orddanningsprosess der to eller flere ord kombineres til et nytt ord (Lieber & Štekauer, 2009; Lind & Kristoffersen, 2014), som for eksempel *gardinstang*, *blåbær*, *vaskekjeller*. Sammensetning er en svært vanlig måte å lage nye ord på i mange språk, også i norsk (Dressler, 2006; Faarlund, Lie & Vannebo, 1997). Ord fra flere forskjellige ordklasser kan brukes i sammensetninger, men den vanligste typen er den der to substantiv kombineres. Denne typen er svært produktiv i norsk (Eiesland, 2016). Siden sammensetninger er så vanlige, er det viktig å kunne lage og forstå denne typen ord for å kunne delta fullt ut i kommunikasjon med andre. Ofte har sammensatte ord også en mer spesifikk betydning enn ikke-sammensatte ord (*stol* versus



**Eli Anne Eiesland**

Eli Anne Eiesland er førsteamanuensis ved Institutt for språk og litteratur, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Høgskolen i Sørøstnorge.

E-post: [eli.eiesland@usn.no](mailto:eli.eiesland@usn.no)



**Marianne Lind**

Marianne Lind er seniorrådgiver ved afasiteamet i Staped sørøst, fagavdeling språk/tale og forsker ved Senter for flerspråklighet (MultiLing), Institutt for lingvistiske og nordiske studier, Universitetet i Oslo.

E-post: [marianne.lind@statped.no](mailto:marianne.lind@statped.no)

*kjøkkenstol*, *sykkel* versus *sparke-sykkel*). Hvis man har problemer med å produsere eller forstå sammensetninger, vil man da også kunne få problemer med å få uttrykt

<sup>1</sup> Vi takker alle deltakerne som bidro med data til studien vår, og logopedene Elsie Dalåmo og Gerd Slaatsveen som hjalp oss med datainnsamling. Dette arbeidet er delvis finansiert av Norges forskningsråd gjennom ordningen Centre for fremragende forskning, prosjekt nummer 223265.

seg så presist som man ønsker, eller med å forstå andres ytringer på et tilstrekkelig detaljert nivå.

Sammensetninger befinner seg på sett og vis mellom ordnivået og setningsnivået (Libben, 2006). De har trekk som er typiske for ord, slik som bøyning (*tekopp* – *tekoppene*), og samtidig har de en rekursiv og hierarkisk struktur, som er typisk for setninger og fraser. Den rekursive strukturen gjør det mulig å innføre sammensetninger i sammensetninger, slik vi ser i [*jule*][*gave*] – [*julegave*][*papir*] – [*julegavepapir*][*salg*] og så videre og så videre – i prinsippet i det uendelige. Den hierarkiske strukturen har å gjøre med at i de aller fleste sammensetninger spiller ett av ordene hovedrollen (det såkalte «hodet»). På norsk er dette hodet plassert til slutt (til høyre) i sammensetningen: *gutteskole* er en slags skole, mens *skolegutt* er en slags gutt. Det ordet som ikke er hode i sammensetningen, kan vi kalle modifikator. Det er nettopp fordi sammensetninger både har morfologisk og syntaktisk struktur at denne ordtypen egner seg godt for studier av hvordan språk lagres i hjernen og hentes fram når vi skal si eller skrive noe, eller forstå noe vi hører eller leser (Libben & Jarema, 2006; Scalise & Vogel, 2010).

Hvordan språk lagres og prosesseres, er det ikke nødvendigvis så enkelt å observere hos nevrologisk friske personer uten bruk av avanserte metoder som for eksempel avbildning av hjerneaktivitet i forbindelse med språklige oppgaver. Hos personer med afasi er det imidlertid slik at språkprosesseringen i større grad gir et observerbart utslag i språkproduksjonen eller i måten personen fortolker språklige ytringer på. Nettopp derfor kan språklige data fra personer med en språkvanske som afasi brukes for å kaste lys over helt vanlige språklige prosesser, som for eksempel hvordan vi forstå hva en sammensetning betyr (Lind, 2004; Semenza & Mondini, 2006).

Betydningen til en sammensetning er nemlig mer enn summen av betydningene til de enkelte ordene sammensetningen består av. For å forstå hva en sammensetning som *rullegardin* betyr, må vi forstå både hva ordene *rulle* og *gardin* betyr, men vi må også forstå den implisitte relasjonen mellom disse ordene. En *rullegardin* er en *gardin* som kan rulles opp, men ordet kunne også ha betydd for eksempel «gardin formet av sammenrullet

tøy». Et *kaffekrus* er et krus for kaffe (funksjon), mens et *pappkrus* er et krus lagd av papp (materiale). Vi kan ikke uten videre se på en sammensetning hvilken relasjon det er mellom ordene i den, og dette gjør det utfordrende å forstå sammensetninger vi ikke har støtt på tidligere.

## TO MODELLER FOR FORTOLKNING AV RELASJONER

Det finnes ulike teorier om hvordan vi fortolker sammensetninger, altså hvordan vi forstå den implisitte relasjonen mellom ordene. To ulike modeller vi skal sammenligne, er Wisniewskis to-prosesseringsmodell (Estes, 2003; Wisniewski, 1996; Wisniewski & Love, 1998) og Gagnés konkurransemodell (Gagné, 2000; Gagné & Shoben, 1997; Shoben & Gagné, 1997).

To-prosesseringsmodellen tar utgangspunkt i at vi velger en av to mulige mentale prosesser når vi fortolker sammensetninger: integrering eller sammenligning. Integrering dreier seg om å relatere de to ordene i sammensetningen – eller rettere sagt de begrepene ordene står for – til hverandre på en eller annen måte. En språkbruker som for første gang støter på sammensetningen *elefantbil*, vil da velge å bruke enten integrering eller sammenligning. En integreringstolking vil i dette eksempelet gjøre at språkbrukeren antar at ordet betyr for eksempel «en bil som frakter elefanter». Tolkingen kommer man fram til ved å kople *elefant* og *bil* til hverandre via en relasjon vi kan kalle «transportmiddel». Det finnes mange forskjellige relasjonstyper som kan brukes i en slik integrering, som for eksempel «hensikt», «materiale», «funksjon», «sted» og så videre. Akkurat hvor mange relasjoner det er hensiktsmessig å regne med, diskuteres i den språkvitenskapelige faglitteraturen, og det finnes ikke nødvendigvis ett, riktig svar på det spørsmålet. I en omfattende studie av norske substantiv-sammensetninger har Eiesland (2016) kommet fram til en modell med 14 relasjoner som til sammen dekker 94,8 % av det korpuset hun undersøkte, som besto av 2000 ulike sammensetninger. I den engelskspråklige litteraturen brukes ofte et sett av 12 relasjoner som Levi (1978) opererer med, som et utgangspunkt for forskning på sammensetninger.

Den andre prosessen som to-prosesseringsmodellen postulerer at vi bruker når vi skal fortolke en sammensetning, er sammenligning. Denne prosessen innebærer

at vi overfører et karakteristisk trekk fra det ene ordet i sammensetningen (modifikatoren) til det andre ordet i sammensetningen (hodet). Hvis vi gjør det med den hypotetiske sammensetningen *elefantbil*, kan vi for eksempel anta at dette ordet betyr «en svært stor bil». Da har vi valgt en utpreget egenskap ved modifikatoren (*elefant*) – i dette tilfellet størrelsen – og overført denne til hodet (*bil*).

Forskjellen mellom integrering og sammenligning er i hovedsak at når man bruker integrering, vil sammensetningen som helhet referere til både det som modifikatoren og det som hodet refererer til, men disse tingene spiller ulike «roller» i helheten som oppstår. Med en sammenligningstolkning derimot, refererer sammensetningen som helhet til bare én ting i den fysiske verden, nemlig den tingen som hodet refererer til. I eksempelet *elefantbil* ser vi at når vi bruker integrering, og sammensetningen betyr «bil som frakter elefanter», er både en bil og en eller flere elefanter med i det mentale bildet sammensetningen vekker hos oss. Hvis vi derimot tolker ordet som «en svært stor bil», er det bare størrelsen til elefanten som er relevant for tolkningen. Når vi ser for oss en *elefantbil* i denne tolkningen, er det ikke noen faktisk elefant med i det mentale bildet, men bare en bil (Wisniewski & Love, 1998). Det er denne hovedforskjellen mellom integrering og sammenligning som gjør at tilhengerne av modellen sier at det dreier seg om to ulike mentale prosesser. Modellen er imidlertid ikke helt entydig når det gjelder hvordan talere velger mellom ulike tolkninger. Wisniewski og Love (1998) skriver at de utelukker en seriell prosesseringsmodell der språkbrukere først prøver en integreringstolkning og så går videre til en sammenligningstolkning hvis denne mislykkes. Imidlertid presenterer de ikke noe tydelig alternativ.

Den andre modellen vi skal se på – konkurransemodellen – ser ikke på integrering og sammenligning som to helt ulike måter å fortolke sammensetninger på. I stedet antar denne modellen at det finnes mange forskjellige relasjoner, der sammenligning bare er én av mulighetene. Konkurransemodellen mener altså ikke at sammenligning innebærer en annen type mental prosess enn de andre relasjonene. Men sammenligning er, ifølge Gagné (2000), en sjelden relasjonstype, og konkurransemodellen postulerer at sammensetninger med vanlige (frekvente) relasjoner er lettere å fortolke enn sammen-

setninger med sjeldne (lite frekvente) relasjoner (Gagné & Shoben, 1997). Hva som er vanlig eller sjelden, har å gjøre med modifikatoren i sammensetningen. For eksempel kan ordet  *fjell* være modifikator i mange sammensetninger:  *fjellhytte*,  *fjellbekk*,  *fjellkjede* og så videre. Og relasjonene i disse sammensetningene er forskjellige. I sammensetningene  *fjellhytte* og  *fjellbekk* er «sted» relasjonen mellom modifikatoren og hodet: en  *fjellhytte* er en hytte på et fjell, en  *fjellbekk* er en bekk på et fjell. En  *fjellkjede* er derimot ikke en kjede på et fjell, men derimot en kjede som er «lagd av» eller som «utgjøres av» fjell. Relasjonen «sted» er vanligere for ordet  *fjell* som modifikator enn relasjonen «lagd av», og dermed vil sammensetninger som  *fjellhytte* og  *fjellbekk* være enklere å fortolke enn en sammensetning som  *fjellkjede*, ifølge konkurransemodellen.

Ulike studier har testet disse to modellene (to-prosesseringsmodellen og konkurransemodellen), og det er funnet støtte for hver av dem (se for eksempel Estes, 2003; Gagné, 2000; Krott, Gagné & Nicoladis, 2009, 2010; Wisniewski & Love, 1998), men så langt har ingen studier av disse modellene brukt data fra personer med afasi. Det er heller ingen tidligere studier som har brukt norske sammensetninger for å undersøke disse modellene.

## MÅL OG PREDIKSJONER

Målet med studien vår er å evaluere prediksjoner basert på de to modellene vi har presentert ovenfor, ved hjelp av data fra språkbrukere med afasi og neurologisk friske personer. Vi stiller følgende tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan fortolker språkbrukere relasjonen mellom ordene i nylagde sammensetninger?
2. Følger personer med afasi et annet mønster enn neurologisk friske personer når de skal fortolke nylagde sammensetninger?
3. Følger afasirammede med flytende talepreg et annet mønster enn afasirammede med ikke-flytende talepreg når de skal fortolke nylagde sammensetninger?

Ut fra de to modellene kan vi også ha noen forventninger til resultatene. Disse forventningene gjelder på gruppenivå; på individnivå venter vi uansett variasjon.



Som sagt postulerer to-prosesseringsmodellen at sammenligning og integrering er to helt ulike prosesser med forskjellige underliggende mekanismer. Sammenligning innebærer utvelgelse, i den forstand at taleren må velge ut den egenskapen ved modifikatoren som skal overføres til hodet. Integrering innebærer kombinerende, i den forstand at taleren må kombinere de to begrepene som modifikatoren og hodet representerer, og slå dem sammen til ett konsept. Personer som har afasi med flytende talepreg, har typisk paradigmatisk vansker, som betyr at de har vansker med utvelgelse (Edwards, 2005; Jakobson, 1956). Dette betyr at ifølge to-prosesseringsmodellen vil fortolkninger basert på sammenligning antagelig være vanskeligere for disse språkbrukerne, og de vil i større grad foretrekke fortolkninger basert på integrering. En kan også anta at å velge mellom de ulike integreringstypene vil kunne være utfordrende for disse talerne. I vår studie var imidlertid ikke dette et problem, siden deltakerne ikke måtte velge mellom ulike integreringstyper, men bare mellom en tolkning som brukte sammenligning, og en som brukte integrering.

Personer som har afasi med ikke-flytende talepreg, derimot, har typisk vansker med å kombinere elementer (syntagmatiske vansker) (Jakobson, 1956; Menn, O'Connor, Obler & Holland, 1995). De vil dermed antagelig ha større problemer med fortolkninger basert på integrering og vil i større grad foretrekke fortolkninger basert på sammenligning, ifølge to-prosesseringsmodellen. Denne modellen predikerer ikke at det vil være noen forskjeller mellom responsmønstrene fra personer med afasi og neurologisk friske personer på gruppenivå.

Konkurransmodellen postulerer at det ikke er fundamentale forskjeller mellom sammenligningsrelasjonen og andre relasjoner, men sammenligning er en mindre vanlig relasjonstype som det av den grunn kan være vanskeligere å fortolke. Det kan dermed tenkes at personer med afasi i større grad enn neurologisk friske personer vil unngå fortolkninger basert på sammenligning og heller velge fortolkninger basert på integrering. I tillegg kan det tenkes at afasirammede med flytende talepreg vil ha enda større problemer med sammenligningsbaserte fortolkninger enn afasirammede med ikke-flytende talepreg, av samme grunn som antydte ovenfor, nemlig at afasirammede med flytende talepreg har vanskeligheter med utvelgelse.

## METODE

### Deltakere

Det var i alt 26 deltakere i studien: 8 personer med afasi og 18 neurologisk friske personer. Alle hadde norsk som morsmål. Deltakerne med afasi ble rekruttert via logoped i en av forfatterens (ML) nettverk, mens de neurologisk friske deltakerne var studenter ved Universitetet i Oslo som ble rekruttert i forbindelse med undervisning. Blant deltakerne med afasi var det fire kvinner og fire menn i alderen 40 til 79 år (gjennomsnitt: 58,6). Vi har ingen informasjon om deres yrkesbakgrunn eller utdanning. Alle disse åtte personene hadde afasi etter en fokal skade i den språkdominante hemisfæren, og de hadde hatt afasi i mellom seks måneder og åtte år. Fem av dem hadde afasi med flytende talepreg, mens talepreget var ikke-flytende for de tre andre. Alle unntatt én hadde godt bevart eller relativt godt bevart auditiv forståelse. Graden av afasi varierte fra mild til moderat. Beskrivelsen av personene med afasi bygger på informasjon fra disse personenes logopeder, og vi har dessverre ikke hatt tilgang til resultater fra formelle kartleggingsverktøy. I gruppa med neurologisk friske deltakere var det åtte menn og ti kvinner i alderen 18 til 55 år. De fleste var mellom 18 og 25 år. Datamaterialet ble samlet inn av en av forfatterne (EAE) våren 2012, og studien ble meldt til personvernombudet ved Norsk senter for forskningsdata (NSD) (tidligere Norsk samfunnsvitenskapelig data-tjeneste).

### Datainnsamling og analyse

Til studien vår lagde vi en test med 30 oppgaver. I hver oppgave fikk testpersonen høre og/eller lese en nylagd substantivsammensetning (for eksempel *grevlingby*) og to alternative fortolkninger (for eksempel «by med mange svarte og hvite hus», og «by der det er mange grevlinger»). Oppgaven for deltakeren var å indikere hvilken av de to fortolkningene han eller hun syntes var best.

Sammensetningene lagde vi ved å kombinere to substantiv på en slik måte at resultatet ble en helt ny (ikke-eksisterende) sammensetning som lar seg fortolke på to måter. Siden sammensetning er en veldig vanlig måte å lage nye ord på i norsk, er det vanskelig å finne på nye ord som overhodet ikke eksisterer fra før. I to tilfeller godtok vi ord som det (i svært begrenset grad) finnes belegg for i det største tekstkorpuset for norsk, NoWaC (Guevara, 2010). NoWaC består av 700 millioner ord

Tabell 1: Sammensetningene som ble brukt i undersøkelsen

Sammensetning	Frekvens i NoWaC	Sammenligningstolkning	Integreringstolkning
barnebusk	0	liten busk	busk som barn liker å leke i
barnekritt	0	fargerike kritt	små kritt
barnepeis	0	liten peis	peis som er barnesikra
barnepil	0	liten pil	pil med myk tupp
barnevulkan	0	ung vulkan	lekevulkan
bavianfetter	0	en fetter som oppfører seg brautende	en slektning av bavianen
blyantrør	0	langt, tynt rør	et rør til å oppbevare blyanter i
byfetter	0	urban fetter, som går mye på kafé	fetter som bor i byen
bylærer	0	lærer som jobber i en by	urban, moderne lærer
edderkoppflue	0	stor, svart flue med ekstra lange bein	flue som spiser edderkopper
elefantbil	0	bil som er usedvanlig stor og kraftig	bil som brukes til å frakte elefanter
elefantlarve	0	larve som er grå og tjukk	larve som lever nær elefanter
gresshoppebarn	0	barn som er urolige	barn av gresshopper
grevlingby	0	by med mange svarte og hvite hus	by der det er mange grevlinger
hestebåt	0	båt som er veldig rask	båt som brukes til å frakte hester
honningsuppe	0	søt, gul suppe	suppe som inneholder mye honning
kaffegarn	0	garn som er mørkebrunt, nesten svart	garn som inneholder fiber fra kaffeplanten
kaktusteppe	0	et stikkete teppe	et teppe vevd av kaktusfiber
kengurujakke	0	jakke med stor lomme på magen	jakke lagd av kengurupels
klovnebarn	1	tullete barn	barna til klovn
kringlebarn	0	barn med myke kinn	barn som spiser mye kringler
krydderdag	3	ekstra spennende dag	dag der en feirer ulike krydder
leopardflue	0	veldig rask flue	flue som lever i pelsen til leoparden
mahognylakk	0	lakk med veldig mørk farge	lakk til å behandle mahognytre
melkepai	0	pai som er helt hvit	pai lagd med mye melk
pannekakebil	0	veldig flat bil	bil som selger pannekaker
silkehest	0	hest som har veldig myk pels	hest som ble brukt til å frakte silke
sirupstrafikk	0	trafikk i rushtida, som går sakte	transport av råvaren sirup
sjiraffgenser	0	genser med høy hals	genser lagd av sjiraffpels
vepsflue	0	flue som har gule og svarte striper	flue som spiser veps

hentet fra internettdomenet «.no».

For hver av de 30 nylagde sammensetningene konstruerte vi to fortolkninger, en som var basert på en sammenligningsrelasjon, og en som brukte integrering. For eksempel for sammensetningen *gresshoppebarn* var de to fortolkningene henholdsvis «barn som er urolige» (sammenligning) og «barn av gresshopper» (integrering). Fortolkningene ble formulert slik at de var noenlunde like lange og komplekse. En oversikt over sammensetningene som ble brukt i undersøkelsen, frekvensen deres i NoWaC og hvilke tolkninger deltakerne kunne velge mellom, finnes i tabell 1.

Oppgaveordene ble presentert i tilfeldig rekkefølge for hver av deltakerne i studien, og vi passet også på at rekkefølgen på fortolkningene varierte. Oppgaveordene og fortolkningene ble presentert muntlig og skriftlig for deltakerne med afasi, og de svarte enten muntlig eller ved å peke på en av fortolkningene. De nevrologisk friske deltakerne fikk testen skriftlig og svarte ved å krysse av for den fortolkningen de ønsket. Alle deltakerne fikk vite at ordene var nye ord vi hadde konstruert, og vi oppfordret dem til å svare nokså raskt uten å grunne for mye på hver oppgave. Alle forsto hva de skulle gjøre, og alle svarte på alle oppgavene. Svarene har vi analysert statistisk ved hjelp av uavhengige t-tester, kontingenstabeller og Fishers eksakte test (Rasinger, 2013).

## RESULTATER

Resultatene viser, som ventet, individuell variasjon i svarmønstrene i begge deltakergruppene. Tabell 2 gir en oversikt over resultatene hos de nevrologisk friske deltakerne, og tabell 3 viser de tilsvarende resultatene fra deltakerne med afasi.

Ti av de nevrologisk friske deltakerne valgte sammenligningsfortolkningen oftere enn integreringsfortolkningen, mens de siste åtte hadde motsatt mønster. De deltakerne som valgte en av fortolkningene dobbelt så mange ganger som den andre (N03, N07, N08 og N12), foretrakk alle sammenligningsfortolkningene. Preferansen for sammenligningsfortolkningene framfor integreringsfortolkningene blant de nevrologisk friske deltakerne er statistisk signifikant ( $p < 0,01$ ).

Blant deltakerne med afasi var det fire som valgte sammenligningsfortolkningen oftere enn integreringsfortolkningen (A01, A04, A05 og A07), og fire som hadde det motsatte mønsteret (A02, A03, A06 og A08). På gruppenivå foretrakk de afasirammede deltakerne integreringsbaserte framfor sammenligningsbaserte fortolkninger, men forskjellen er ikke statistisk signifikant ( $p = 0,23$ ).

Tabell 2: Resultater: nevrologisk friske deltakere

Del-taker	Sammen-ligning	Integrering	Sum
N01	17	13	30
N02	19	11	30
N03	22	8	30
N04	19	11	30
N05	14	16	30
N06	13	17	30
N07	22	8	30
N08	20	10	30
N09	14	16	30
N010	11	19	30
N011	18	12	30
N012	21	9	30
N013	14	16	30
N014	13	17	30
N015	13	17	30
N016	12	18	30
N017	19	11	30
N018	19	11	30
<b>Sum</b>	<b>300</b>	<b>240</b>	<b>540</b>

Tabell 3: Resultater: deltakere med afasi

Deltaker	Sammenligning	Integrering	Sum
A01 (flytende)	16	14	30
A02 (flytende)	7	23	30
A03 (ikke-flytende)	10	20	30
A04 (flytende)	22	8	30
A05 (flytende)	18	12	30
A06 (ikke-flytende)	10	20	30
A07 (ikke-flytende)	16	14	30
A08 (flytende)	7	23	30
<b>Sum</b>	<b>106</b>	<b>134</b>	<b>240</b>

Tabell 4: Summerte resultater for undergrupper av afasirammede deltakere

	Sammenligning	Integrering
<b>Flytende</b>	73	77
<b>Ikke-flytende</b>	33	57

Ved å sammenligne de to deltakergruppene, talere med og uten afasi, med hverandre statistisk ved hjelp av Fishers eksakte test, finner vi at det er en statistisk signifikant forskjell mellom dem ( $p = 0,004$ ). Med andre ord tolker talere med afasi sammensatte ord på en annen måte enn neurologisk friske personer.

Tabell 4 viser de summerte resultatene for henholdsvis deltakerne med flytende talepreg og deltakerne med ikke-flytende talepreg. Forskjellene mellom disse to gruppene er ikke statistisk signifikant ( $p = 0,08$ ).

## DISKUSJON OG AVSLUTTENDE BEMERKNINGER

Oppsummert ser vi at til tross for individuelle variasjoner, er det på gruppenivå forskjeller mellom deltakerne med og uten afasi. Mens neurologisk friske personer som gruppe i større grad velger sammenligningsbaserte enn integreringsbaserte fortolkninger, viser gruppa av personer med afasi den motsatte tendensen. Preferansemønsteret er statistisk signifikant i gruppa uten afasi, men ikke i gruppa med afasi.

I avsnittet om mål og prediksjoner ovenfor formulerte vi noen ulike forventninger til resultatene utfra to forskjellige modeller for fortolkning av sammensetninger. Basert på to-prosesseringsmodellen ventet vi for det første at vi ville finne systematiske forskjeller mellom responsmønstrene hos afasirammede deltakere med flytende talepreg og afasirammede deltakere med ikke-flytende talepreg. Denne forventningen ble ikke innfridd av resultatene våre. Dernest antok vi utfra denne modellen at vi ikke ville finne systematiske forskjeller mellom deltakere med og uten afasi, men som resultatene ovenfor viser, finner vi slike systematiske forskjeller mellom gruppene. Altså ble ingen av prediksjonene basert på to-prosesseringsmodellen innfridd.

Konkurransmodellen predikerte at det ville kunne være forskjeller mellom responsmønstrene hos personer med og uten afasi på den måten at deltakerne med afasi i høyere grad enn de neurologisk friske deltakerne ville velge integreringsbaserte fortolkninger. Denne forventningen ble innfridd, da Fischers eksakte test viste en statistisk signifikant forskjell mellom de to gruppene. Videre ville vi utfra konkurransmodellen vente at afasirammede med flytende talepreg ville ha enda større problemer med sammenligningsbaserte fortolkninger enn afasirammede med ikke-flytende talepreg, siden slike fortolkninger forutsetter en god evne til utvelgelse. Denne siste prediksjonen ble ikke innfridd – vi fant ikke systematiske forskjeller mellom deltakerne med henholdsvis flytende og ikke-flytende talepreg. En av de to prediksjonene basert på konkurransmodellen ble altså innfridd.

Det er interessant å merke seg at i gruppa med neurologisk friske personer valgte deltakerne oftest en sammenligningsbasert fortolkning, og dette valget var

statistisk signifikant. Dette kan paradoksalnok se ut til å motsi konkurransemodellen som jo hevder at sammenligning er en sjelden relasjonstype. Det kan hende at resultatet vårt her har å gjøre med hvordan testen var konstruert. Deltakerne fikk bare velge mellom to fortolkninger – to relasjonstyper – hvorav den ene alltid var basert på sammenligning. I tillegg var sammen-setningene de fikk se/høre, nylagde og dermed fremmede og i mange tilfeller «rare». Det kan tenkes at deltakerne ubevisst valgte den sammenligningsbaserte fortolkningen som en slags «nødløsning» nettopp fordi sammensetningene var så fremmede at de kanskje ikke umiddelbart passet inn med noen mer vanlig, integreringsbasert fortolkning. Hvis det er tilfellet, er det, i alle fall indirekte, en støtte til konkurransemodellen. Konkurransemodellen sier jo også at sammenligning er en «last resort»-strategi (Shoben & Gagné, 1997: 35).

I denne studien har vi brukt språkdata fra personer med og uten en språkvanske for å undersøke om slike data gir støtte til eller tvert imot motsier prediksjoner basert på to alternative modeller for fortolkning av sammensetninger.

Slik sett er studien vår et eksempel på hvordan kliniske data kan belyse spørsmål om teorier og modeller i allmenningvistikken. Vi fant som nevnt ingen støtte for prediksjonene basert på to-prosesseringsmodellen, mens vi fant støtte for den ene av de to prediksjonene basert på konkurransemodellen.

Dette er første gang norske språkdata og data fra personer med afasi er brukt for å undersøke disse alternative modellene for forståelse av sammensetninger. Det lave antallet deltakere gjør at konklusjonene våre er tentative, spesielt når det gjelder sammenligningen mellom deltakere med henholdsvis flytende og ikke-flytende talepreg. Ikke desto mindre viser studien vår at det er fruktbart å sammenligne språkdata fra personer med og uten en språkvanske for å undersøke språklige prosesser – i dette tilfellet forståelse av sammensetninger – som vi alle mer eller mindre bevisst forholder oss til hver dag.

## LITTERATUR

- Ball, M. J. & Kent, R. D. (1987). Editorial. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1, 1–5.
- Dressler, W. U. (2006). Compound types. I G. Libben & G. Jarema (Red.), *The representation and processing of compound words* (s. 23–44). Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, S. (2005). *Fluent aphasia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eiesland, E. A. (2016). *The semantics of Norwegian noun-noun compounds. A corpus-based study*. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Estes, Z. (2003). Attributive and relational processes in nominal combination. *Journal of Memory and Language*, 48, 304–319.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gagné, C. L. (2000). Relation-based combinations versus property-based combinations: A test of the CARIN theory and the dual-process theory of conceptual combination. *Journal of Memory and Language*, 42(3), 365–389.
- Gagné, C. L. & Shoben, E. J. (1997). Influence of thematic relations on the comprehension of modifier-noun combinations. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 23, 71–87.
- Guevara, E. (2010). *NoWaC: a large web-based corpus for Norwegian*. Paper presented at the Sixth Web as Corpus Workshop, Los Angeles, California.
- Jakobson, R. (1956). Two aspects of language and two types of aphasic disturbances. I R. Jakobson & M. Halle (Red.), *Fundamentals of language* (s. 55–82). The Hague: Mouton.
- Krott, A., Gagné, C. L. & Nicoladis, E. (2009). How the parts relate to the whole: Frequency effects on children's interpretations of novel compounds. *Journal of Child Language*, 36, 85–112.
- Krott, A., Gagné, C. L. & Nicoladis, E. (2010). Children' preference for HAS and LOCATED relations: A word learning bias for noun-noun compounds. *Journal of Child Language*, 37, 373–394.
- Levi, J. N. (1978). *The syntax and semantics of complex nominals*. New York: Academic Press.

- Libben, G. (2006). Why study compound processing? An overview of the issues. I G. Libben & G. Jarema (Red.), *The representation and processing of compound words* (s. 1–22). Oxford: Oxford University Press.
- Libben, G. & Jarema, G. (Red.) (2006). *The representation and processing of compound words*. Oxford: Oxford University Press.
- Lieber, R. & Štekauer, P. (Red.). (2009). *The Oxford handbook of compounding*. Oxford: Oxford University Press.
- Lind, M. 2004. Afasi og lingvistikk – til gjensidig glede og nytte? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 50, 4 (8-12).
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2014). *Når språket svikter. Norsk grammatikk i et klinisk perspektiv*. Oslo: Novus.
- Lind, M. & Kristoffersen, K. E. (2016). To driftige damer og noen til: Klinisk lingvistikk i Norge. I H.-O. Enger, M. I. N. Knoph, K. E. Kristoffersen & M. Lind (Red.), *Helt fabelaktig! Festskrift til Hanne Gram Simonsen på 70-årsdagen*. (s. 127 - 146). Oslo:Novus.
- Menn, L., O'Connor, M., Obler, L. K. & Holland, A. (1995). *Non-fluent aphasia in a multilingual world*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Perkins, M. R. (2011). Clinical linguistics: Its past, present and future. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25, 922–927.
- Rasinger, S. M. (2013). *Quantitative research in linguistics: An introduction*. A & C Black.
- Scalise, S. & Vogel, I. (Red.). (2010). *Cross-disciplinary issues in compounding*. Amsterdam: John Benjamins.
- Semenza, C. & Mondini, S. (2006). The neuropsychology of compound words. I G. Libben & G. Jarema (Red.), *The representation and processing of compound words* (s. 71–95). Oxford: Oxford University Press.
- Shoben, E. J. & Gagné, C. L. (1997). Thematic relations and the creation of combined concepts. I T. B. Ward, S. M. Smith & J. Vaid (Red.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (s. 31–50). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wisniewski, E. J. (1996). Construal and similarity in conceptual combination. *Journal of Memory and Language*, 35, 434–453.
- Wisniewski, E. J. & Love, B. C. (1998). Relations versus properties in conceptual combination. *Journal of Memory and Language*, 38(2), 177–202.



Privat rehabiliteringssenter med 77 sengeplasser. Avtale med Helse Sør-Øst for 62 døgnpl. og 10 dagpl. Sentral beliggenhet i Moss, på vakre Jeløy. Vi har ca. 60 årsverk og en tverrfaglig stab med leger, fysioterapeuter, sykepleiere, ergoterapeuter, psykolog-spesialist, sosionom, jobbveileder, logoped og ernæringsfysiolog.

#### Logoped

Vi har nå ledig 40 % stilling for logoped fra 01.08.2017. Det kan også være aktuelt for oss å kjøpe dette som en konsulenttjeneste. Unicare Jeløy er en privat virksomhet i offentlig sektor som driver fysikalsk medisinsk rehabilitering i spesialisthelsetjenesten. Tidligere het vi Jeløy Kurbad. Som logoped inngår du i et tverrfaglig samarbeid, der pasientgruppen er voksne slagpasienter samt enkelte nevrologi- og kreftpasienter. Aktuelle logopediske arbeidsområder er dysartri, afasi og dysfagi. I arbeidet inngår kartlegging, direkte trening og oppfølging av pasienter, vurdering og anbefaling av videre behov for logopedisk hjelp.

#### Det vektlegges:

- Faglig trygghet
- Engasjement, initiativ og kreativitet
- Ryddighet og effektivitet
- Selvstendighet, fleksibilitet og samarbeidsevne

#### Vi kan tilby:

- Interessante og varierte arbeidsoppgaver
- Et godt faglig og sosialt miljø
- Tverrfaglige samarbeid i team
- En helhetlig tilnærming til helse, hvor den biopsykososiale modellen ligger til grunn for behandlingen

Søknader vurderes fortløpende. Interesserte kan ta kontakt med avdelingsleder Karianne Disen på tlf 69 24 58 00. Søknad sendes karianne.disen@ojk.no. Søknader ønskes så raskt som mulig og senest 18.6.2017.

Unicare Jeløy, Bråtengata 94, 1515 MOSS / [www.jeloykurbad.no](http://www.jeloykurbad.no)



# PHYSICA

ONLINE JOURNALSYSTEM

## Komplett journalsystem - levert i skyen

Kalender, pasientoversikt, journal, dokumenter, faktura og regnskap. Brukerstøtte inkludert.

## Physica Online m/direkte oppgjør til HELFO

Send oppgjøret direkte med få tastetrykk - kun vanlig internett.

*Kr 1195,- pr. måned.*

## Enkel tilkobling til helsenett

Henvisning, Epikrise/Rapport og Pasientreiser.

Ikke behov for egen linje til Norsk Helsenett.

Vi har helsenett-linje på baksiden og vanlig internett på framsiden.

**Kontakt oss**

35 05 79 10

[www.physica.no](http://www.physica.no)

# RISIKO FOR UTVIKLING AV DYSLEKSI

Av Jan Erik Klinkenberg. Spesialist i klinisk psykologi<sup>1</sup>

*Svak bokstavlydkunnskap, fonembevissthet og benevningshastighet ved skolestart øker risikoen for dysleksi og bestemmer i stor grad hvor lett og raskt eleven lærer å lese og hvor god han blir. Elever som begynner som dårlige lesere forblir ofte dårlige lesere. Oppdag dem og sett inn tiltak tidlig.*

*A general aspiration is to identify dyslexia early in development so that intervention can be put in place to prevent or limit reading disorder (Snowling et al., 2011. s.158).*

*Å lukke gapet i leseflyt mellom barn med dysleksi og normallesere har til nå ikke vært vellykket. I forebyggende studier er gapet mindre og risikobarna skårer innenfor normalområdet (Torgesen, 2005).*

## Innledning

Formålet med det følgende er å presentere den faglige bakgrunnen for et kartleggings-materiale som er under utprøving for Tidlig Oppdagelse av Risiko for Dysleksi (TORD). Materialet er også beskrevet i Klinkenberg (2016).

## Barnets fonologiske ferdigheter forutsier utviklingen av avkoding, leseflyt og staving

Bokstavlydkunnskap (BLK), fonembevissthet (FB) og benevningshastighet (RAN = Rapid Automated Naming) er språklige fonologiske (språklyd-) ferdigheter. De utvikles i førskolealderen, og er i stor grad bestemmende for påfølgende individuelle forskjeller i utviklingen av avkoding, leseflyt og staving. Hvor lett og raskt en elev lærer å lese og hvor god han blir, kan forutsies nokså nøyaktig ut fra elevens ferdighet i

BLK, FB og RAN før leseopplæringen starter (Snowling, 2013). Barn som lett lærer bokstavlydsamsvar, oppfatter og kan manipulere språklydene i talte ord, og er raske til å benevne, utvikler gjerne normal eller god avkodingsferdighet og leseflyt. Barn som før, ved og rett etter skolestart har svak BLK, FB og RAN er i stor risiko for å få vansker med *ordlesing, fonologisk avkoding, leseflyt og staveferdighet*. I alvorlige tilfelle er slike vansker dysleksi. Desto nærmere skolealder førskolebarn kommer, desto bedre forutsier BLK, FB og RAN deres skriftspråkutvikling (Thompson et al., 2015).

## Risikobarn har svakheter i bokstavlydkunnskap, fonembevissthet og RAN

Signifikante svakheter i BLK, FB og RAN preger dyslektikergruppen i alle alfabetiske ortografier (Caravolas



**Jan Erik Klinkenberg**

er spesialist i klinisk psykologi. Arbeidsområdet er utvikling av avkoding, staving og dysleksi. Sammen med Elsebet Skaar har han utarbeidet avkodings- og stavetesten STAS. Klinkenberg har skrevet boka «Å bedre barns leseflyt.» Han har også utarbeidet ordlister, tekster og veiledere for dataprogrammet Tempolex, og utgitt boken «Tempolex bedre staving» som e-bok.

et al., 2012). Svak morfologisk kompetanse og svakt verbalt minne kan også bidra til svak avkoding og leseflyt (Moll et al., 2013). Men BLK, FB og RAN målt nær skolestart forklarer godt over halvparten av variasjonene elever imellom i senere ferdigheter innen avkoding, leseflyt og staving. De er sentrale i alle screeningsbatterier som vurderer risiko for dysleksi (Klinkenberg, 2016). I TORD kartlegges BLK, FB og RAN på flere måter (se Tabell 1).

## Bokstavlydkunnskap og fonembevissthet er sentrale i det alfabetiske prinsippet

BLK og FB er kjernen i det alfabetiske prinsippet som eleven må forstå og kunne anvende for å bli en kompetent leser. Eleven trenger å få

<sup>1</sup> Emilie Dahl og Ida Marie Heen har samlet deler av dataene til TORD som ledd i hver sin mastergrad som nå er under arbeid. Elsebet Skaar, Sissel Roås, Tom Myhre, Urmila Berg-Domaas, Trude Johannesen, tre skoler i Hurum og spesialpedagoger på Hadeland har samlet data på representative utvalg av elever i flere kommuner.



Tabell 1: Oversikt over ferdigheter som kartlegges i TORD.	Bokstav-lydkunnskap	Fonembevissthet	Benevningshastighet RAN	Morfologisk bevissthet	Språkferdighet (totalt)	Ordforråd	Reseptivt språk	Ekspressivt språk	Selvregulering (totalt)	Oppmerksomhet	Hyperaktivitet-impulsivitet	Motorisk kontroll	Familierisiko for dysleksi	Avkodingsnøyaktighet
Variabler														
Lærer-rateringer	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Prøver	x	x	x	x										x

**Kommentarer til Tabell 1:** Tabellen viser hvilke ferdigheter som kartlegges i TORD med henholdsvis et enkelt rating-skjema utfyllt av lærer, og noen enkle prøver. Samtlige ferdigheter normeres for april det siste året i barnehagen og november i 1. klasse. **Språkferdighet** er sumskåren av ordforråd, reseptivt språk og ekspressivt språk. **Selvregulering** er sumskåren av oppmerksomhet og hyperaktivitet-impulsivitet. Fonologisk avkodingsferdighet, ordlesingsferdighet, tekstlesingsflyt og ortografisk kunnskap testes med egenkonstruerte, normerte prøver i mai i første klasse. De er ikke tatt med i tabellen. Ratingskalaen og alle prøvene som inngår i TORD er nykomponerte og blir normert i nær fremtid.

adgang til en fonemisk representasjon av talte ord; han må forstå og oppleve talte ord som en sekvens av språklyder og at bokstavene representerer disse lydene. Utvikling og vekst i leseferdighet består så i å tilegne seg et mentalt kart over hvordan bokstaver og bokstavsekvenser i skrevne ord samsvarer med lyder og lydmonstre i talte ord. I fonologisk avkodning rekodes så bokstavene til lyder som til sammen danner og kan gi adgang til det talte ordet (Moll et al., 2016).

### Vansker med å lære bokstavene og å utvikle fonembevissthet er tidlige tegn på dysleksi

Vansker med BLK er et av de første risikotegn på dysleksi. Barn med dysleksi har vansker med fonologisk læring og minne. Dette gjør det vanskelig for dem å oppfatte, lære og gjenkalle nonord som bokstavlyden og bokstavnavnet opprinnelig er (Share, 2008). De har også vansker med å assosiere bokstavtegn og lyd (Snowling, 2013). Svak BLK, målt ved 3.5 år og 5.5 år, er risikotegn for utvikling av dysleksi (Torppa et al., 2010). Svak fonembevissthet er også et av de første risikotegn på – og en prediktor av dysleksi (Pennington et al., 2012). Bokstavene i skrevne ord representerer fonemene i talte ord. Derfor bidrar barnets fonembevissthet til å utvikle BLK: Det er lettere å lære bokstavtegn for lyder barnet kan høre i talte ord. Og motsatt: Læring av bokstavene understøtter utviklingen av fonembevissthet. BLK og FB utvikler med andre ord hverandre i et resiprokt årsaksforhold. De bør læres sammen, og korrelerer høyt innbyrdes (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009). Barn med en

dysleksidiagnose ved 8 år hadde både svak BLK og FB (og RAN) ved 4-5 år (Snowling et al., 2011). I TORD kartlegges BLK med lærerrating og en enkel gruppeprøve. FB kartlegges med lærerrating og en rask individuell prøve i lydisolering. Det er tidligere vist at lærerrating fungerer godt til begge disse formålene (Snowling, 2013; Snowling et al., 2011).

### BLK og FB er mest knyttet til avkodingsnøyaktighet; RAN til lesehastighet.

BLK og FB er mest knyttet til å *knekke koden* og utvikle avkodingsnøyaktighet. RAN er mest knyttet til lesehastighet og leseflyt (Klinkenberg, 2017). RAN for farger og objekter målt før skolestart bidrar til å forutsi leseferdighet og leseflyt i slutten av 1. klasse. RAN må inngå i et risikobatteri. Etter skolestart predikerer RAN for tall og bokstaver enda bedre og viser betydelig sammenheng med vekst i leseflyt. RAN er ofte svak hos barn som leser sakte, men med normal nøyaktighet (Shany & Share, 2011). Noen barn er svake lesere, men adekvate stavere. De leser endog ikke-lydrette ord som de kan stave langsomt. Slike barn har langsom RAN (Moll & Landerl, 2009). RAN forutsier bedre enn fonologisk bevissthet om barn i familierisiko og barn med språkvansker utvikler dysleksi (Snowling & Hulme, 2015).

Barn i familierisiko og barn med kliniske språkvansker har ofte svak fonologisk bevissthet og økt risiko for å utvikle dysleksi. Hvis de *også* har svak RAN (og morfologisk bevissthet) øker risikoen for å utvikle dysleksi betydelig (McBride-Chang et al. 2011; Moll et al. 2013) TORD

måler benevningshastighet med flere prøver: RAN for farger, objekter, bokstaver og tall. RAN for farger og objekter brukes i barnehagen fordi slike prøver bidrar til å forutsi utviklingen av leseferdighet. RAN for bokstaver og tall bidrar til enda bedre prediksjon og risikovurdering i 1. klasse. De brukes i november og mai i 1. klasse.

### **Språkvansker som vedvarer er risiko for utvikling av dysleksi**

Barn som senere utvikler dysleksi har oftere enn andre barn forsinkelser og svakheter i sitt muntlige språk i førskolealder. Dette kan omfatte vokabular, syntaks og morfologi – reseptivt og ekspressivt (Torppa et al., 2010). Noen av dem tilfredsstillende også de kliniske kriteriene for spesifikke språkvansker (Snowling et al., 2015). Dette er det viktig å kjenne til: Barn med språkvansker som varer til skolestart, har stor risiko *både* for å utvikle avkodingsvansker og vansker med leseforståelsen (Catts et al., 2015). Derfor bør språkferdighet kartlegges i en vurdering av risiko for lese- og skrivevansker. Allerede ved 3.5 år forutsier barns språkferdighet signifikant deres leseforståelse fem år senere (Snowling & Hulme, 2015).

Andre barn som utvikler dysleksi har «bare» lettere, subkliniske forsinkelser og svakheter i sitt muntlige språk i førskoleårene. Dette betyr at de ikke har alvorlige nok språkvansker til å fylle kravene til en klinisk diagnose av spesifikke språkvansker, men at de har under gjennomsnittlige, mildere svakheter i språket. Dette utgjør et svakere fundament for utviklingen av BLK, FB, RAN og morfologisk kompetanse. Disse er igjen direkte årsaksrelatert til vansker med den påfølgende utviklingen av ordavkodning og leseflyt (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

TORD anvender lærerrating til å kartlegge ordforråd, reseptivt språk, ekspressivt språk og språk generelt. Barnets morfologiske kompetanse kartlegges med en ny prøve. Svak skåre på bredere språkferdigheter bør vekke bekymring for utviklingen av avkodning, leseflyt og staving. Svakheter i bredere språkferdigheter utgjør også risiko for at barnet kan få spesifikke vansker med leseforståelsen selv med normale fonologiske ferdigheter (Elwér et al., 2013; 2015). Mange barn med spesifikke språkvansker utvikler både vansker med avkodningen og med leseforståelsen. Slike vurderinger kan starte med

skåre på TORD, men vurderingen av bredere språkferdigheter må da suppleres med grundigere kartleggingsmetoder.

### **Tidlige lesevaner predikerer senere lesevaner**

Å kunne forutsi - og forbedre - svake leseferdigheter tidlig er viktig fordi leseferdighet er en stabil ferdighet. I en stor norsk studie var korrelasjonene mellom avkodningsferdigheter etter tre måneders opplæring og avkodningsferdighet i slutten av det første opplæringsåret nær 0.90 for ordlesing, tekstlesingsflyt, ortografisk kunnskap og 0.77 for fonologisk avkodning. Mellom mai i det første opplæringsåret og jul i neste, var alle korrelasjonene over 0.90 (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009). 75 % av elever med lav leseflyt i slutten av 1. klasse hadde også lav leseflyt i 8. klasse (Wimmer & Shurz, 2010). Elever som begynner som dårlige lesere forblir gjerne dårlige lesere. De tar sjelden inn på gode lesere, og de tar dem uhyre sjelden igjen (Catts et al., 2015). Lervåg og medarbeidere konkluderer «...vi kan gjøre *forholdsvis nøyaktige prediksjoner av senere ordlesingsferdighet...når barnet har mottatt om lag bare tre måneders leseopplæring*» (Lervåg et al., 2009, s. 776 undertegnedes oversettelse). Tidlig leseferdighet er høyt prediktivt for senere leseferdighet. Moralen er: Identifiser svake lesere tidlig og sett inn tiltak tidlig.

Et kartleggingsbatteri som vurderer dysleksirisiko bør kartlegge tidlig avkodningsferdighet. I regulære ortografier er det mest *lesehastighet* og *leseflyt* – mer enn *lesenøyaktighet* – som skiller normallesere fra dyslektikere. Hastighet utvikler seg hovedsakelig *etter* at barnet har knekt koden og har lært å lese rimelig nøyaktig. En rask leser har gjerne vært en nøyaktig leser i lengre tid enn en svak leser. Gode lesere har hatt lenger tid på hastighetsutviklingen – på å bygge et ortografisk leksikon med flere presise ortografiske ordrepresentasjoner (synsord/ordbilder) via *selvlæringsmekanismen* i fonologisk avkodning. *Nøyaktighet før hastighet er mottoet*. Tiden det tar å «knekke koden» og oppnå 70 % riktighet på enkle lydrette Konsonant-Vokal, KV og KVK-ord, forutsier derfor - sammen med RAN - utviklingen av leseferdighet generelt og leseflyt spesielt (Juul, Poulsen & Elbro, 2014). TORD kartlegger derfor *avkodningsnøyaktighet* med enkle lydrette VK, KV og KVK-ord allerede i november i 1. klasse. Spørsmål om eleven har knekt koden og om tidlig leseferdighet inngår også som et ledd

i lærervurderingen for november i 1. klasse. I mai i 1. klasse kan leseferdighet kartlegges med TORDe egenkonstruerte, normerte prøver for fonologisk avkodning, ordlesingshastighet, ortografisk lesing og tekstlesingsflyt. I mai-prøvene kartlegges også lesehastighet.

### Videre utvikling av avkodning og leseflyt: Selvlæringsmekanismen

Nøyaktig fonologisk avkodning som fører fram til riktig talt ord - og som praktiseres mye – bidrar til å lære nye og presise mentale ortografiske representasjoner (ordbilder). Vellykket fonologisk avkodning av et ord er en anledning til å lære og lagre ordets unike bokstavrekke som en presis oppføring (ordbilde) i barnets mentale ortografiske leksikon (synsord-vokabular). Ordet kan deretter identifiseres umiddelbart, raskt og uanstrengt fra minnet. Eleven har lært, husker og vet nå hva akkurat denne bokstavrekka «heter og betyr». Med leseøvelse vokser leksikonet stadig. På grunn av svak fonologisk avkodning med forsinket lesestart og derfor lite leseøvelse, får barn med dysleksi etter hvert et for lite ortografisk leksikon og for langsom adgang til det sammenlignet med jevnaldrende. De kjenner for få ord og bruker for lang tid på å kjenne dem igjen. Deres visuo-ortografiske avkodning og leseflyt blir for svak (Ehri, 2014). God fonologisk avkodning som praktiseres mye hjelper barnet til å *lese* og *lære* seg ukjente og nye ord - lære seg dem som synsord. Derfor kalles denne ordlæringsmekanismen for *selvlæringsmekanismen*. Den er en vesentlig drivkraft i videreutvikling av avkodning og leseflyt (Share, 2004; Klinkenberg, 2015). Litt eldre dyslektikere har lest for få ord riktig for få ganger. Da blir et overordnet mål for tiltak at de må lese flere ord, lese dem riktig(ere) og (gjen)lese dem oftere.

### Risiko- og beskyttende faktorer for dysleksi.

#### Multifaktorteorier

Tabell 1 inneholder også andre ferdigheter som kan bidra til utviklingen av og risiko for vansker med avkodning, leseflyt og dysleksi. Det gjelder oppmerksomhetsvansker – spesielt slik de fremtrer hos barn med ADHD (Barkley, 2015). Oppmerksomhetsvansker kartlegges med lærerrating i TORD. Motoriske ferdigheter bidrar også litt, og kartlegges med lærerrating i TORD (Thompson, 2015). Familierisiko kartlegges også i TORD: Hvis minst én av foreldrene har dysleksi er risikoen for barnet nesten 50 %. (Snowling &

Melby-Lervåg, 2016). Hvorvidt et barn utvikler dysleksi avhenger av balansen mellom risiko- og beskyttende faktorer. De viktigste beskyttende faktorene inngår også i TORD, og omfatter: God språkferdighet (særlig ordforråd), effektiv RAN og gode eksekutive funksjoner (særlig oppmerksomhetskontroll).

### Hjelper tidlig intervensjon?

Hensikten med tidlig oppdagelse er tidlige tiltak som forebygger utviklingen av dysleksi eller reduserer graden av dysleksi. Hjelper slike tiltak? Svært mange godt kontrollerte studier kan sammenfattes slik: Intensiv trening av risikobarn ved eller rett etter skolestart i BLK, FB og fonologisk avkodingsferdighet individuelt og/eller i *små* grupper i 25-30 minutter fire til fem dager i uka i fire til fem måneder i *tillegg* til god lydmetodisk klasseundervisning, har *god* virkning. I sjettede utgave av Rutters berømte tekstbok i barne- og ungdomspsykiatri konkluderes omtalen av 83 studier av slike optimale dysleksi-tiltak med at det:

*«...nå er sterk evidens fra mange randomiserte forsøk at undervisning som retter seg mot fonembevissthet og bokstavlydkunnskap, i en kontekst av strukturert lydmetodisk undervisning, er høyt effektive i å forbedre avkodingsferdigheter»* (Hulme & Melby-Lervåg, 2015, s. 536 undertegnede oversettelse).

På grunnlag av slike studier har det blitt estimert at slike tidlige, intensive og evidensbaserte tiltak vil kunne normalisere avkodingsferdighetene til tre av fire risikobarn. Bare vel 1 % ville i så fall forlate 1. klasse med alvorlig dysleksi (Mathes et al., 2005). Ekstrakostnad per elev i USA for slike tiltak har blitt estimert til kr. 19000.- omregnet til norske 2007-kroner (Torgesen et al., 2010). Hvis dysleksi utelukkende var en medisinsk diagnose som sorterte under helsevesenet, ville neppe dette ha blitt ansett som en stor sum. Regnestykket bør også ta hensyn til at effektiv tidlig intervensjon kan spare store summer til spesialundervisning senere (Høien & Lundberg, 2012). Norske tiltak kommer ofte for sent, er for lite intensive, anvender for sjelden evidensbaserte metoder og ledes for ofte av ufaglærte. Effektive tiltak er referert i Klinkenberg (2016).

### Videre utvikling av TORD

Tilfeldige utvalg av barn i barnehage og elever i 1. klasse

er i flere kommuner kartlagt for de ferdighetene som beskrives i Tabell 1. Disse elevene ble undersøkt med normerte prøver i fonologisk avkoding, ordlesing, tekstlesingsflyt og ortografisk lesing nå i mai. Hensikten er å identifisere de førlesingsmålene i barnehagen og i november i 1. klasse som best forutsier ferdighet i avkoding og leseflyt i mai. Noen av ferdighetsmålene vil da vise seg som overflødige og kan utelates fra TORD. Målet er å bli stående igjen med et *lite* batteri av kartleggingsmetoder som er lette og raske å gjennomføre, pålitelige, kostnads- og tidseffektive slik at tiden kan brukes til læring.

I fremtiden skal kartleggingen med TORD kunne utføres av skolene selv. Elever som læreren er bekymret for eller usikker på vil kunne vurderes med TORD. Dette kan gi skolen et sikrere grunnlag for å sette i gang intensive tidlige tiltak (f.eks. catch-up-grupper, «lesekurs» for risikoelever) allerede i 1. klasse. Elever som responderer lite på slike tiltak, viser utilfredsstillende Respons Til Intervensjon (RTI), bør utredes videre med henblikk på et individuelt tilpasset opplæringsstilbud med start i begynnelsen av 2. klasse.

## Oppsummering

Screeningsbatteriet TORD er basert på en omfattende forskning om risiko for utvikling av dysleksi. Batteriet kartlegger familierisiko og barnets utviklingsnivå i bokstavlydkunnskap, fonembevissthet, benevningshastighet, morfologi, ordforråd, reseptivt og ekspressivt språk, oppmerksomhet, motorikk og tidlig avkodingsferdighet. I fremtiden vil klasselærer kunne kartlegge disse ferdighetene med TORDs enkle ratingskala og enkle, korte prøver. Resultatene skal støtte og trygge lærer og skolen i vurdering av risiko, og er skolens og foresattes eiendom. Dette muliggjør tiltak for de fleste risikoelever allerede i januar i 1. klasse eller endog før. Resultatene på prøvene fra barnehagen og november i 1. klasse vil i mai bli sammenholdt med normerte prøver av de samme elevenes ferdigheter i fonologisk avkoding, ordlesing, tekstlesingsflyt og ortografisk lesing. Et overordnet mål er at det store flertallet av barn i risiko for dysleksi skal være identifisert og motta hjelp tidlig i 1. klasse, og *senest* når de begynner i 2. klasse.

## Referanser

- R.A. Barkley. (ed) (2015) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. The Guilford Press. New York. London.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, C.E., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N. Schöffelova, M., Deflor, S., Mikulajova, M., Seidlova-Malkova, G. & Hulme, C. (2012) Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science*. 23(6). 678-686.
- Catts, H., Herrera, S., Nielsen, D.C. & Bridges, M.B. (2015) Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Reading and Writing*. 28(9). 1404-1425.
- Ehri, L.C. (2014) Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*. 18(1). 5-21.
- Elwer, Å., Keenan, J.M., Olson, R., Byrne, B. & Samuelsson, S. (2013) Longitudinal stability and predictors of poor oral comprehenders and poor decoders. *Journal of Experimental Child Psychology*. 3. 497-516.
- Elwer, Å., Gustafson, S., Byrne, B., Olson, R., Keenan, J.M. & Samuelsson, S. (2015) A retrospective longitudinal study of cognitive and language skills in poor reading comprehension. *Scandinavian Journal of Psychology*. 56. 157-166.
- Hulme, D. & Melby-Lervåg, M. (2015) Educational interventions for children's learning difficulties. 533-558. In Thapar et al. (eds) *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2012). Dysleksi. *Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Juul, H., Poulsen, M. & Elbro, C. (2014) Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*. 106. 1096-1106.
- Klinkenberg, J.E. (2015). Utvikling av avkoding og leseflyt. *Spesialpedagogikk*. nr. 3. 34-45.
- Klinkenberg, J.E. (2016) Dysleksi - forebygging og tidlig intervensjon. *Spesialpedagogikk*. nr. 2. 26-37.
- Klinkenberg, J.E. (2017) Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi. *Spesialpedagogikk*. nr. 1. 26-37.

- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009) The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764–781.
- Mathes, P.G., Denton, C.A., Fletcher, J.M., Antohony, J.L., Fransis, D.J. & Schatschneider, C. (2005) The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly*, 40, 148-182.
- McBride-Chang, C., Lam, F., Lam, C., Chan, B., Fong, C.y.-C., Wong, R.T.-Y. & Wong, S.W.-L. (2011) Early predictors of dyslexia in Chinese children: Familial history of dyslexia, language delay, and cognitive profiles. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 204-211.
- Moll, K. & Landerl, K. (2009) Double dissociation between reading and spelling difficulties. *Scientific Studies in Reading*, 13, 359–382.
- Moll, K., Loff, A. & Snowling, M.J. (2013) Cognitive endophenotypes of dyslexia. *Scientific Studies in Reading*, 17, 385-397.
- Moll, K., Thompson, P.A., Mikulajova, M., Jagercikova, Z., Kucharska, A., Franke, H., Hulme, C. & Snowling, M.J. (2016) Precursors of reading difficulties in Czech and Slovak children at risk of dyslexia. *Dyslexia*, 22, 120-136.
- Pennington, B.C., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D.R., Samuelsson, S., Byrne, B., Willcut, E.G. & Olson, R.K. (2012) Individual Prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology*, 121(1), 212–224.
- Shany, M. & Share, D. (2011) Subtypes of reading disability in a shallow orthography: A double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. *Annals of Dyslexia*, 61, 64-84.
- Share, D.L. (2004) Orthographic learning at a glance: On the time course and development of onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(6), 267–298.
- Snowling, M.J. (2013) Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7-14.
- Snowling, M. & Hulme, C. (2015) Disorder of reading, mathematical and motor development. 703-718. In A. Thapar et al. (eds) *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*. John Wiley & Sons 6.ed.
- Snowling, M.J., Duff, F., Petrou, A., Schieffeldrin, A.M. & Bailey, A.M. (2011b). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgements using «Phonic Phases». *Journal of Research in Reading*, 34 (2) 157–170.
- Snowling, M.J., Duff, F.J., Nash, H.M. & Hulme, C. (2015) Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emergent or persisting language profiles. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi: 10.1111/jcpp.Epub.ahead.of print.
- Snowling, M.J. & Melby-Lervåg, M. (2016) Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, Online First Publication.
- Thompson, P.A., Hulme, C., Nash, H.M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E. & Snowling, M.J. (2015) Developmental Dyslexia: Predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Doi: 10.1111/jcpp.12412.
- Torgesen, J.K. (2005) Recent discoveries in remedial interventions for children with dyslexia. In: M.J. Snowling, M.J. & C. Hulme, (Eds.) *The science of Reading*. A handbook. 521–537. Oxford. Blackwell.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (2010) Computer assisted instruction to prevent early reading difficulties in students at risk for dyslexia: Outcomes from two instructional approaches. *Annals of Dyslexia*, 60, 40-56.
- Torppa, M., Lyytinen, P., Erskine, J., Eklund, K. & Lyytinen, H. (2010) Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 308-321.

# Språkstörning – med utgångspunkt i grammatiska utvecklingsstadier

*Barn med språkstörningar har problem med att tillägna sig sitt förstaspråk – trots normal hörsel och kognitiv förmåga.*

*Tvärspråklig forskning om grammatiska problem har visat att problemen ser olika ut i olika språk. Detta gör det svårt att diagnosticera flerspråkiga barn. I den här artikeln föreslås Processbarhetsteorin (Pienemann 1998, 2015) som metod för att kartlägga språkutvecklingen hos alla barn – oavsett språk.*

## Inledning

De flesta barn lär sig sitt modersmål utan några problem, men det finns också de som inte gör det. Om språkutvecklingen hos ett barn skiljer sig markant från den hos andra barn kan det vara fråga om en «språkstörning» eller «specifik språkstörning» (Specific Language Impairment, SLI). Dessa barn utgör 5-7% av populationen, vilket gör diagnosen språkstörning vanligare än autism och dyslexi (Leonard 1998). En språkstörning kan manifesteras inom olika språkliga domäner, t ex fonologi, grammatik, semantik och/eller pragmatik och den kan vara impressiv (gälla förståelse), expressiv (gälla produktion) eller båda. I den här artikeln är det den expressiva språkstörningen och grammatiken som står i fokus. Forskning om språkstörning har en lång tradition, och den har spelat stor roll inom den generativa grammatiken. Detta på grund av att en störning som bara berör språk och inte andra kognitiva färdigheter kan ses som bevis på språkets modularitet (Fodor 1983).

En central fråga är om språkstörningen har att göra med inre grammatiska representationer, eller om det handlar om problem med att processa språket på grund av begränsningar i arbetsminne och exekutiva funktioner. Oavsett om utgångspunkten är grammatiska representationer eller processande har många studier gått ut på att kartlägga exakt vilka grammatiska problem som barnen har. I litteraturen är det framförallt fyra strukturer som har tagits upp: tempus, kongruens, objektspronomen och ordföljd. Problem med dessa strukturer har identifierats i olika språk. Det första grammatiska problemområde som identifierades var engelskans tempus (Rice & Wexler 1996). Studier av engelskspråkiga barn med språkstörning visade att de hade tydliga problem med att markera tid med tempusböjning på verbet. Till exempel kunde barnen svara *She comb her hair* på frågan om vad mamma gjorde igår (Norbury, Bishop & Bricoe 2001). Vid jämförelser mellan språk visade det sig snart att tempus inte var ett lika



**Gisela Håkansson**

Gisela Håkansson är professor vid Lunds universitet och vid Høgskolen i Østfold. Hon har lång erfarenhet av forskning om språkinläring i olika sammanhang, och har undersökt klassrumsinteraktion, förstaspråksinläring, andraspråksinläring. Hun har även forskat om språkstörning hos enspråkiga och flerspråkiga barn. I en rad forskningsprojekt har hon samlat in och analyserat data från flera hundra inlärare.

stort problem i alla språk. En studie av tysktalande barn med språkstörning (Clahsen, Bartke & Göllner 1997) kom fram till att det inte var tempus som var svårt utan det var kongruensböjningen på verben. Barnen i studien kunde mycket väl använda verb i preteritum, men de kunde inte koppla ihop subjektet med rätt verbböjning utan sa exempelvis *ich wills* ('jag vill', med verbet böjt efter andra person singular) istället för *ich will*. Studier av italiensktalande barn med språkstörning påvisade att barnen varken hade problem med tempus eller med personböjning. De italiensktalande barnen hade istället svårt att använda obetonade objektspronomen (Bortolini, Arfé, Caselli, Degasperis, Deevy & Leonard 2006). På italienska har man ordföljds-

mönstret SVO (*Anna vede Maria 'Anna ser Maria'*), utom när man använder objektspronomen. Då hamnar objektet före verbet istället för efter, så att det blir *Anna la vede* ('Anna henne ser'). Det blir alltså en annan placering av objektet än den förväntade. Vad barnen med språkstörning gör här är att utelämnat objektet. Studier av grammatiken hos svenska barn med språkstörning har visat att svenska barn visserligen kan ha problem med tempusböjning liksom engelska barn, men i mycket lägre grad. Det är istället ordföljden som ställer till problem (Leonard, Hansson, Nettelbladt & Deevey 2004). Svenska är ett V2-språk, med verbet på andra plats. Detta innebär att subjektet kan hamna före eller efter verbet, beroende på vad som inleder satsen. Om man börjar med subjektet (*Tåget kommer nu*) så är subjektet före verbet, men om man börjar med något annat så kommer subjektet efter verbet (*Nu kommer tåget*). Svenska barn med språkstörning har ofta svårt med detta och använder istället samma ordföljd oavsett vad som kommer först i satsen och de säger exempelvis *Sen hon springer* (Håkansson & Nettelbladt 1993) och *Varför du plockar?* (Hansson & Nettelbladt 2006).

### Förklaringar till svårigheterna

Sökandet efter problemstrukturer (eller markörer för språkstörning) har alltså resulterat i olika strukturer för olika språk. Vad som är svårt i ett språk behöver inte vara svårt i ett annat, utan det beror vilka grammatiska uttryck som finns i språket. De språkspecifika problemen har förklarats med hjälp av olika hypoteser. För engelska föreslår Rice & Wexler (1996) att barnen med SLI använder infinitiver under längre tid än andra barn, att de använder en Extended Optional Infinitive (EOI). Men det passar inte som förklaring för de tyska barnens svårigheter med personböjning, eftersom dessa inte använder infinitiver utan böjer verben i tempus. För tyskan föreslår Clahsen et al (1997) istället att barnen har bristande förmåga till kongruens (Agreement Deficit Hypothesis). Detta passar emellertid inte för de italiensktalande och svensktalande barnen. För de italiensktalande barnen lanserar Bortolini et al (2006) idén att det skulle handla om en svårighet att uppfatta objektspronomen på grund av att de är obetonade (Surface Hypothesis; Leonard 1998). När det gäller svenska barn, slutligen, förklarar Leonard et al (2004) ordföljdsproblemen med att det finns en särskild

restriktion (Extended Unique Checking Constraint, EUCC; Wexler 2003) som gör att barnen inte flyttar verbet till V2 positionen, trots att det har finit böjning.

Det finns flera problem med dessa analyser och hypoteser. Ett problem är att man talar om ett antingen-eller när det gäller strukturerna, som om det vore 0% eller 100% användning. I själva verket visar nästan alla studier att barn med språkstörning använder samma strukturer som barn med typisk utveckling, men med en lägre grad av korrekthet (Van Horne, Hall & Curran 2014). De har alltså ett variabelt beteende, inte en total brist. Ett annat problem är att språkstörningen betraktas som ett statistiskt fenomen och det saknas ett utvecklingsperspektiv. De flesta studier är tvärsnittsstudier som beskriver vad som skiljer barn med språkstörning från andra barn, och det är bara ett fåtal undersökningar som fokuserar på språkutvecklingen hos de barn som har diagnosticerats med språkstörning (Rice 2012).

### Utvecklingsperspektiv

För det kliniska arbetet med barn det viktigt att veta hur språket utvecklas. Om man känner till de olika stadierna i språkutvecklingen kan man hjälpa barnet med att gå vidare till nästa stadium, enligt Vygotskys förslag om närmaste utvecklingszonen (ZPD; Vygotsky 1978). Idag finns det noggranna beskrivningar, eller profiler, av språkutvecklingen på 25 olika språk (Ball, Crystal & Fletcher 2012, Fletcher, Ball & Crystal 2016). Dessa profiler är gjorda enligt samma modell som LARSP (Language Assessment, Remediation and Screening Procedure; Crystal, Fletcher & Garman 1988). Genomgångarna bygger på empiriska data i respektive språk och beskriver sju stadier, där man kan följa barnets språkutveckling från nio månaders ålder till fyra och ett halvt år.

Dessa beskrivningar är emellertid språkspecifika och det finns inget som för samman stadierna i språkutvecklingen. Här kommer Processbarhetsteorin (Pienemann 1998) in i bilden. I motsats till de olika versionerna av LARSP föreslår Processbarhetsteorin (PT; Pienemann 1998) en universell utvecklingsgång av grammatiskt processande, som manifesteras i olika strukturer i olika språk. I likhet med LARSP utgår man ifrån empiriska data om hur inlärare utvecklar grammatiken och låter data utgöra måttstock, men till skillnad från LARSP finns det en teoretisk motivering bakom stadierna.

## Processbarhetsteorin – utvecklingsstadier på universell bas

I det följande sammanfattas de viktigaste delarna av Processbarhetsteorin, «PT i ett nötskal». (Vill man läsa mera så finns det utförlig information i Pienemann (1998, 2005, 2015), Pienemann & Håkansson (1999), Pienemann & Kessler (2011) med flera publikationer.)

Processbarhetsteorin (PT) är en kognitiv teori med ett dynamiskt perspektiv på språkutveckling. Teorin beskriver och förklarar i detalj hur grammatiska strukturer växer fram i stadier. PT utgår ifrån en modell för talad produktion (Levelt 1989) enligt vilken talaren använder sig av automatiserade grammatiska bearbetningsrutiner som opererar på flera plan samtidigt. Dessa automatiserade rutiner gör det möjligt för talaren att producera språk i realtid utan att tänka på grammatiska strukturer som kongruens och ordföljd. För en inlärare, som inte har tillgång till rutinerna på målspråket gäller det att gradvis bygga upp dem. Det är alltså den språkliga produktionen och den procedurella kunskapen om språket som står i fokus. Procedurell kunskap har att göra med utförandet eller användningen av språket för kommunikativa syften. Detta gör att det finns utrymme för variabilitet. Ett grundantagande för PT är att inlärare bara klarar av att producera sådana konstruktioner som de kan bearbeta, eller processa. Varje steg bygger på det föregående. I början klarar man bara av att processa och producera enstaka ord, men successivt utvecklas systemet med procedurer som knyter samman ord till fraser och fraser till satser. I och med att systemet förbättras sker det mer och mer av grammatisk överföring mellan orden i frasen eller satsen.

Levelts talproduktionsmodell är den ena hörnstenen i PT, och LFG (Lexical Functional Grammar; Bresnan 2001) är som den andra. För att kunna applicera PT på alla språk krävs en grammatisk teori som förmår beskriva olika språktypologiska strukturer. Ett viktigt begrepp är «feature unification» (Bresnan 2001). Under det första stadiet kan inläraren inte använda sig av «feature unification» eller dela grammatisk information mellan enheter, men allteftersom inlärningen fortskrider aktiveras de grammatiska procedurerna och större och större enheter kan dela på den grammatiska informationen. Man skulle kunna säga att fönstret för språklig bearbetning öppnas mer och mer. För inlärning av svenskans grammatik har Pienemann & Håkansson (1999) föreslagit följande stadier, från enbart ord till bisatser med bisatsordföljd:

### Stadium 1.

Det första steget mot målspråket innebär helt enkelt att lära sig producera ord. Orden är början oböjda, och har samma invarianta form hela tiden oavsett funktion (bil– flera bil).

### Stadium 2.

Det andra stadiet innebär att inläraren kan processa och producera lexikala morfem, som exempelvis preteritum (*pekar – pekade*) och plural (*bil – bilar*). I början kan det vara svårt för inlärare av svenska att hitta rätt böjning, och det är ganska vanligt att en böjning övergeneraliseras så att det blir *jag pekte* istället för *jag pekade*. Om formen *pekte* stämmer överens med funktionen, dvs. preteritum, och står i kontrast till presens *pekar* så räknas det som att talaren kan processa stadium 2. Ett minimalt par *pekar – pekte* visar ju att verbet är böjt både i presens och i preteritum, trots att själva valet av suffixet inte stämmer. Ordföljden är SVO, med subjektet först i satsen.

### Stadium 3.

På stadium tre kan inläraren processa flera ord i taget och binda samman ord i fraser genom kongruensmorfologi. Nu blir det möjligt att dela grammatisk information («unification of features» mellan olika ord i nominalfraser (*en röd bil – flera röda bilar*) och koppla ihop hjälpverb med rätt form av huvudverb i verbfraser (*ska skriva – har skrivit*). På det här stadiet behöver satsen inte nödvändigtvis börja med subjekt utan inläraren kan använda topikalisering, dock utan inversion (*Nu hon cyklar. Varför hon cyklar?*).

### Stadium 4.

Det fjärde stadiet, satsstrukturen («sentence structure»), innebär ett rejält steg framåt. Här gäller det att processa grammatisk information över frasgränserna. Detta resulterar i två strukturer: 1) predikativ kongruens *Bilarna är röda* och 2) inversion efter topikalisering: *Nu cyklar hon. Varför cyklar hon?* När stadium 4 är på plats vet inläraren att verbet ska vara på andra plats oavsett om satsen börjar med subjektet eller med något annat.

### Stadium 5

I stadium fem utökas den grammatiska informationen till att omfatta processande över satsgränser och ha överblick över bisatsens förhållande till huvudsatsen. I de språk som, i likhet med svenska, har specifika egenskap-



er hos bisatser aktiveras bearbetningen av dessa egenskaper nu. Först när man klarar av att processa ordföljd i huvudsatser med placering av subjekt och predikatsverb blir det möjligt att göra skillnad mellan huvudsats och bisats och exempelvis forma både direkta frågor (*Varför cyklar hon?*) och indirekta frågor (*Jag undrar varför hon cyklar*). Inläraren klarar här också av att placera negationen efter verbet i huvudsats (*Tåget kom inte*) och före verbet i bisats (*Jag fick ta taxi, eftersom tåget inte kom*). De fem stadierna sammanfattas i Tabell 1.

Tabell 1. Processbarhetsstadier för svenska (Pienemann & Håkansson 1999). Stadierna läses nerifrån och upp.

Processningsprocedurer	«Feature unification»	Svenska strukturer
Stadium 5: bisatsprocedur	Över satsgränser	Negation före verbet i bisatser. Indirekt fråga
Stadium 4: satsprocedur	Över frasgränser	Kongruens i predikativ ställning. Inversion efter topikaliserings
Stadium 3: frasprocedur	Inom frasen	Kongruens i nominalfras. Icke-inversion efter topikaliserings
Stadium 2: kategori-procedur	Ingen	Lexikala morfem
Stadium 1: lemma, «ord»	Ingen	Oböjda former

### Likheter mellan L2 och SLI

Syftet med Processbarhetsteorin (PT; Pienemann 1998) var från början att förklara grammatiska stadier i andraspråksinlärning (L2), men teorin har mer och mer kommit att användas på data från förstaspråksinlärare (Håkansson 2001), flerspråkiga barn (Itani-Adams 2011, Salameh 2004), «heritage speakers» (Bayram 2013, Medojevic 2009) och enspråkiga och flerspråkiga barn med språkstörning (Håkansson & Nettelbladt 1996, Håkansson, Salameh & Nettelbladt 2003). Det enda grupp som inte har visat sig följa stadierna är förstaspråksinlärarna (Håkansson 2001), men i övrigt har de grammatiska stadierna bekräftats för olika typer av inlärare, med viss individuell variation.

De första som påpekade likheter mellan andraspråksinlärare (L2) och barn med språkstörning (SLI) var Håkansson & Nettelbladt (1993, 1996).

I två svenska forskningsprojekt under 1990-talet (*Språkutveckling på avvikande villkor* och *Grammatiska processer i språkinlärning*) jämförde de data från tre grupper av barn: barn med svenska som förstaspråk, barn med språkstörning (SLI) och barn med svenska som andraspråk (L2) och fann likheter mellan SLI och L2-barn (SLI=L2≠L1; Håkansson & Nettelbladt 1993, 1996, Håkansson 2001). Det som skiljde SLI och L2 från förstaspråksbarnen var att de använde strukturen från PT-stadium 3, nämligen icke-inversion efter topikaliserings (*nu tåget kommer*). Den strukturen förekom bara hos barnen med språkstörning och hos L2-barnen, inte hos förstaspråksbarnen, som hoppade över PT-stadium 3 och gick direkt på PT-stadium 4. Detta visar att en teori om andraspråksinlärning kan överföras till att gälla språkutveckling hos barn med språkstörning.

Det är inte bara för svenska som man har funnit likheter mellan SLI och L2, utan det har dokumenterats i flera andra studier. I samtliga fall är det PT-nivå 4 (satsproceduren), som skiljer grupperna åt. För engelska har Paradis & Crago (2000) och Paradis (2005) hittat likheter mellan SLI och L2 när det gäller verbböjningar i tempus och kongruens (nivå 4 på engelska). Grüter (2005) fann liknande resultat för franska barn och Tsimpli & Mastropavlou (2007) för grekiska barn. Forskare som upptäcker likheter mellan SLI och L2 brukar anta att det är olika orsaker till samma språkliga problem. Den ena gruppen (SLI) har en störning och den andra (L2) är fungerande inlärare, så därför borde de ha olika anledningar till språkproblemen (Grüter 2005, Paradis & Crago 2000). I projektet BiSLI (Bilingual SLI) arbetar man för att få fram testmetoder som ska skilja mellan dessa grupper, så att L2-barnen inte blir felaktigt diagnostiserade som SLI (se artiklar i Armon-Lotem, de Jong & Meir 2015). Att skilja ut barn med språkstörning från L2-barn är därför ett viktigt praktiskt mål för logoped.

Ett annat viktigt mål är att kunna identifiera språkstörning på olika språk. Barn med språkstörning förväntas ha problem i alla sina språk, medan barn som lär sig ett andraspråk har minst ett språk intakt (Armon-Lotem et al 2015, Håkansson, Salameh & Nettelbladt 2003). Man behöver alltså kartlägga alla språken hos barnen för att kunna diagnostisera språkstörning hos ett flerspråkigt barn. PT erbjuder ett analytiskt redskap på detta.

## PT och den typologiska utmaningen

Genom att applicera PT-stadierna på olika språk kan man se vilka strukturer som kommer sent i utvecklingen och vilka som kommer tidigt i respektive språk. Detta blir ett värdefullt verktyg i kartläggningen av flerspråkiga barn, eftersom logopeden inte kan använda samma struktur eller samma testmetod på de olika språken som utgångspunkt för diagnos. Genom att analysera utifrån de underliggande procedurerna, med sina olika krav på grammatisk informationsöverföring mellan enheter, kan man komma bakom de språkspecifika strukturerna och se hur de processas. En genomgång av litteraturen om grammatiska problem av barn med språkstörning visar en slående parallellism mellan studier av språkstörning på olika språk och de föreslagna PT-stadierna (Håkansson 2017). Det är särskilt strukturer från stadium 4 som rapporteras vara svåra på alla språk: personböjning på verb på engelska och tyska, objektspronomen i italienska, franska och spanska, ordföljd i frågeordssatser i franska, grekiska och svenska. Alla dessa strukturer tillhör satsproceduren, med bearbetning av grammatisk information över frasgränser. Även PT-stadium 5, bisatsproceduren, ger problem för barn med språkstörning. Det gäller till exempel konjunktiv i spanska (Morgan, Restrepo & Auza 2013) och bisatsordföljd i svenska (Håkansson & Hansson 2000). Tabell 2 sammanfattar stadier och strukturer på några olika språk (Håkansson 2017)

PT kan förklara resultat som verkar motsägelsefulla, som att tempus bara är svårt i vissa språk. Det är problematiskt i språk där verbböjningen även uttrycker kongruens och alltså tillhör satsproceduren (stadium 4), där man processar hela satsen. Objektspronomen är bara svåra i de språk där de har en avvikande placering. I studien av Paradis, Crago & Genesee (2003) var det bara de fransktalande barnen som hade problem med objektspronomen, men inte de engelsktalande (stadium 2 på engelska, eftersom det inte innebär någon icke-kanonisk ordföljd). Dessa studier visar att det är processningskraven hos de individuella språken som bestämmer vilka strukturer som är problematiska.

## Sammanfattning

Forskningen om grammatiska språkstörningar har ändrat fokus under de senaste decennierna. Under den första perioden sökte man efter en gemensam nämnare, en struktur som skulle karakterisera språkstörning på alla språk Leonard (2014a,b). Därefter kom forskning igång på flera språk och man kartlade hur språkstörning realiseras på olika språk. I den här artikeln föreslås ett tredje steg, nämligen att man ser till utvecklingsperspektivet och hur olika språk lärs in. Genom att utgå ifrån vilken processningskapacitet som behövs för olika strukturer kan man få en ökad förståelse av varför problemstrukturerna varierar mellan olika språk. Processbarhetsteorin gör det därför möjligt att testa och ställa diagnoser på flerspråkiga barn.

Tabell 2. Processbarhetsstadier för engelska, franska, grekiska, spanska och svenska.

Processningsprocedurer	Engelska	Franska	Grekiska	Spanska	Svenska
Stadium 5: bisatsprocedur				Konjunktiv	Bisatsordf
Stadium 4: satsprocedur	Tempus/kongruens	Objektspron	Objektspron Kasusmorf	Objektspron	Inversion
Stadium 3: frasprocedur					
Stadium 2: kategoriprocedur	Objektspron			Tempus	Tempus
Stadium 1: lemma					

**Litteratur:**

- Armon-Lotem, S., de Jong, J. & Meir, N. (Red.) (2015). *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ball, M., Crystal, D. & Fletcher, P. (Red.) (2012). *Assessing Grammar: The Languages of LARSP*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bayram, F. 2013. Acquisition of Turkish by heritage speakers: A processability approach. PhD Thesis. England: University of Newcastle
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, M. C., Degasperi, L., Deevy, P. & Leonard, L. B. (2006). Clinical marker for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 41, 695-712.
- Bresnan, J. 2001. *Lexical-functional Syntax*. Malden MA: Blackwell.
- Clahsen, Harald, Susanne Bartke & Sandra Göllner. 1997. Formal features in impaired grammars: A comparison of English and German SLI children. *Journal of Neurolinguistics* 10(2-3). 151-171.
- Crystal, D, Fletcher, P & Garman, M. 1988. *The grammatical analysis of language disability* (second edition). London: Cole and Whurr.
- Fletcher, P., Ball, M.J. & Crystal, D. (eds) (2016). *Profiling Grammar. More Languages of LARSP*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fodor, J.A. (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Grüter, Therese. 2005. Comprehension and production of French object clitics by child second language learners and children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 26(3). 363-391.
- Hansson, K. & Nettelbladt, U. (2006). Wh-questions in Swedish children with SLI. *Advances in Speech-Language Pathology*. 8, 4. 376-383.
- Håkansson, G. (2001). Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*. 4, 85-99.
- Håkansson, G. (2017). Typological and developmental considerations on Specific Language Impairment in monolingual and bilingual children: a Processability Theory account. *Language Acquisition* 24, 3. 265-280.
- Håkansson, G. & U. Nettelbladt (1993). Developmental sequences in L1 (normal and impaired) and L2 acquisition of Swedish. *International Journal of Applied Linguistics* 3; 131-157.
- Håkansson, G. & U. Nettelbladt (1996). Similarities between SLI and L2 children. Evidence from the acquisition of Swedish word order. I: Johnson, Carolyn E. & Gilbert, John H.V. (Red.) *Children's Language*, Vol 9. Lawrence Erlbaum & Associates. 135-151.
- Håkansson, G. & Hansson, K. 2000. Comprehension and production of relative clauses: a comparison between Swedish impaired and unimpaired children. *Journal of Child Language*, 27, 313-333
- Håkansson, G., Salameh, E-K. & Nettelbladt, U. (2003). Measuring language development in bilingual children: Swedish-Arabic children with and without language impairment. *Linguistics*. 41, 255-288.
- Itani-Adams, Y. (2011). Bilingual first language acquisition. I Pienemann, M. & Keßler, J-U. (Red.), *Studying processability theory*, 121-132. Amsterdam: John Benjamins.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Leonard, L. B. (2014a). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*. 41(Suppl 1). 38-47.
- Leonard, L. B. (2014b). Specific language impairment across languages. *Child Development Perspectives*. 8(1). 1-5.
- Leonard, L. Hansson, K., Nettelbladt, U. & P. Deevy (2004) Specific Language Impairment in Children: A comparison of English and Swedish. *Language Acquisition*. 12. 219-246.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Medojevi, L. (2009). Applying processability theory and its extension to Serbian as a family and community language in Australia. I Jörg-U. Kessler & Dagmar Keatinge (Red.), *Research in second language acquisition: Empirical evidence across languages*, 175-212. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Morgan, G. P., Restrepo, M.A. & Auza, A. (2013). Comparison of Spanish morphology in monolingual and Spanish-English bilingual children with and without language impairment. *Bilingualism: Language and Cognition*. 16(3). 1-19.
- Norbury, C.F., Bishop, D.V.M., & Briscoe, J. (2001). Production of English finite verb morphology: A comparison of SLI and mild-moderate hearing impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 44, 165-178.
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 36, 172-187.

- Paradis, J., & Crago, M. (2000). Tense and temporality: Similarities and differences between language impaired and second-language children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 43, 834–848.
- Paradis, J., Crago, M. & Genesee, F. (2003). Object clitics as a clinical marker of SLI in French: Evidence from French-English bilingual children. In Barbara Beachley, Amanda Brown & Frances Conlin (eds.), Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development [BUCLD 27], 638–649. Somerville MA: Cascadilla Press.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language acquisition: Processability theory*. John Benjamins.
- Pienemann, M. (Red.). (2005). *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2015). An outline of Processability Theory and its relationship to other approaches to SLA. *Language Learning*. 65(1). 123–151.
- Pienemann, M. & Håkansson, G. (1999). A unified account toward the development of Swedish as L2. *Studies in Second Language Acquisition*. 21(3). 383–420.
- Pienemann, M. & Kefler, J-U. (2001) *Studying Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Rice, M. & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*. 39, 1239–1257.
- Rice, M. L. (2012). Toward epigenetic and gene regulation models of specific language impairment: Looking for links among growth, genes, and impairments. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*. 4, doi: 10.1186/1866-1955-4-27
- Salameh, E-K., Håkansson, G. & Nettelbladt, U. (2004). Developmental perspectives of bilingual Swedish-Arabic children with and without language impairment: A longitudinal study. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 39(1). 65–71.
- Tsimpli, I. M. & Mastropavlou, M. (2007). Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners. I: Juana M. Liceras, Helmut Zobl & Helen Goodluck (Red.), *The role of formal features in second language acquisition*, 143–183. New York: Lawrence Erlbaum.
- Van Horne, A.O, Hall, J. & Curran, M (2014). Development of interventions for language impairment: Why universal grammar may be harmful (Commentary on Ambridge, Piene and Lieven). *Language*. 90, no 3. E131-e143.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Wexler, K. (2003). Lenneberg's dream: Learning, normal language development, and specific language impairment. I: Yonata Levy & Jeannette C. Schaeffer (Red.), *Language competence across populations*, 11–61. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

# Oppsummering fra en VELLYKKET INNØRING I PROMPT-METODIKKEN



Hvert år arrangerer Hedmark og Oppland logopedlag et kurs. Årets kurs ble avholdt 17. januar og vi hadde invitert nederlandske Karin Brinkmann til Lillehammer, hvor hun ga oss en innføring i PROMPT-metodikken. Prompt står for «*PROMPTS for Restructuring Oral Muscular Phonetic Targets.*»

Karin Brinkmann har 25 års erfaring i arbeid med barn fra 0-18 år med ulike diagnoser. I 2008 ble hun sertifisert PROMPT-instruktør. Hun jobber ved The PROMPT institute, som er en non-profit organisasjon med Prompt-instruktører rundt om i verden. Se [www.promptinstitute.com](http://www.promptinstitute.com) for mer informasjon.

**PROMPTmetodikken** ble utviklet på 1970-tallet av logoped Deborah Hayden, og det er en metodikk som er velkjent og mye brukt i USA og i mange europeiske land. Det finnes mye eksisterende og pågående forskning på metodens effekt hos ulike målgrupper. Det er en metode som kan benyttes på både barn og voksne. I Norge er metoden lite kjent, og vi tenkte derfor det ville være spennende å få kjennskap til den.

Karin Brinkmann viste seg å være en fantastisk engasjert og inspirerende foredragsholder, og vi fikk høre om:

- Grunnleggende prinsipper for motorisk læring.
- Hvordan vurdere uttaleversker ut fra «Motor Speech Hierarchy».



- Hvordan skille mellom fonologiske og fonetiske uttaleversker.
- Se på språk og uttale i sammenheng med kommunikasjon og helhetlig fungering.
- Tiltak for behandling av uttaleversker basert på «Motor Speech Hierarchy».

Metoden er basert på prinsipper om motorisk læring kombinert med kognitiv-lingvistisk utvikling og sosial-emosjonell fungering. Sammen danner disse tre domene grunnlag for kommunikasjon. Behandlingen innebærer at logopeden gir taktil guiding til språklidens artikulasjonssteder ved hjelp av fysisk stimulering. Tanken er at sensorisk input gir informasjon til nervesystemet om hvordan en artikulasjonssekvens skal kjennes ut. Deretter får musklene en mulighet til å gjennomføre en slik sekvens slik at den muskulære hukommelsen på denne måten blir aktivert.

I løpet av forelesningen fikk vi se flere spennende videoer som viste bruk av metoden hos flere ulike målgrupper. Skal man selv kunne anvende PROMPT som metode kreves det en grundig opplæring. Basert på den gode responsen på kurset, vil det bli mulighet til å få slik opplæring på Gardermoen på et tredagerskurs 20.-22. november. Vi er glade for at Karin Brinkmann da vil være kursinstruktør.

Vi i styret takker for godt oppmøte og sitter igjen med bedre kunnskap om oralmuskulære, fonetiske triggerpunkter.

*Hege Myhre Johnsrud*



Styret i Hedmark og Oppland logopedlag sammen med foredragsholder Karin Brinkmann. Fra venstre, Signe Kvittum Tangen, Hege Myhre Johnsrud, Karin Brinkmann, Irene Cashah van Slooten og Ingeborg Kobberstad Evenrud.

# DISPUTAS SILJE HØLLAND



Silje Hølland i diskusjon med første opponent Bim Riddersporre.

Master Silje Hølland forsvarte sin avhandling for graden Ph.D. 21.april 2017, ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Tittelen på avhandlingen hennes er: «Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering.» Avhandlingen er artikkelbasert, det vil si at den består av tre artikler og en kappe som binder artiklene sammen. Avhandlingen vil etter hvert gjøres tilgjengelig på: <https://www.duo.uio.no/>.

Professor Bente Eriksen Hagtvet, ISP, Universitetet i Oslo og Professor Anne Edwards, emerita ved Department of Education, Oxford University, UK har vært veiledere.

Bedømmelseskomiteén besto av Prodekan, universitetslektor Bim Riddersporre, Institutionen för lärande og samhälle, Malmö Högskola, Sverige, Senterleder, professor Åse Kari Wagner Hansen, Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger, og førsteamanuensis Imac Maria Zambrana, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Disputasen ble ledet av Professor

Ona Bøe Wie, Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Oppgitt tittel på prøveforelesningen, som ble holdt samme dag som disputasen, var «Menn og kvinner, jenter og gutter – Betydningen av kjønn i læringsdialoger». Prøveforelesningen ble gjennomført og godkjent, og stipendiaten sa selv at hun syntes temaet var veldig spennende, og at hun gjerne skulle ha sett mer på dette.

Deretter fulgte disputasen, som omfattet samtaler og drøftinger med første og annen opponent. Opponentenes oppgave er å stille kritiske spørsmål til arbeidet, slik at doktoranden får mulighet til å begrunne de valgene som er tatt, og drøfte alternative tolkninger. Førsteopponenten gir i tillegg et sammendrag av avhandlingen, og slik blir det satt en felles ramme for tilhørere og doktorand.

Førsteopponent Riddersporre begynte med å klargjøre avhandlingens teoretiske ramme, som hun beskrev som dialogisme innenfor den sosiokulturelle tradisjonen. Hun pekte på at avhandlingen helt fra

begynnelsen av tydelig siktet mot praksisfeltet, og at resultatene derfor vil være av interesse for praktiserende pedagoger. Et av de sentrale funnene i avhandlingen var at motsetningen mellom voksenstyring og barns engasjement ikke var så høy som forventet ut fra tidligere kunnskap, noe som impliserer at voksenstyring – med respekt for barnets autonomi, og som svar på barns initiativ – er en viktig støtte i barns læreprosess.

Førsteopponenten ønsket å drøfte aspekter ved avhandlingens metodiske del, teoretiske forankring og hvilke valg som ble tatt underveis. Hun bemerket at avhandlingens reliabilitet var godt beskrevet, men at hun savnet svar på validitetsspørsmålet: «har jeg gått frem på riktig måte for å få svar på det jeg lurer på». Her kunne Silje Hølland vise til at det ble gjort pilotering på aktivitetene som ble brukt i undersøkelsene, og argumenterte for at aktivitetene var valide. Deretter fulgte en diskusjon om betydningen av hvordan man tilbyr barn å delta i en aktivitet, og doktoranden beskrev de valgene som ble gjort i denne prosessen. Førsteopponenten innledet også diskusjoner rundt begrepene «tekst – kontekst» og «mediering», og Silje Hølland viste tydelig at hun kunne forsvare og forklare avhandlingens begrepsbruk og innhold.

Andreopponent Åse Karin Wagner Hansen ønsket å drøfte avhandlingens bruk av dyader – hun bemerket at i spesialpedagogikk er dyader vanlig, men i vanlige pedagogiske situasjoner er dyader mer uvanlig og kan ses på som en «unaturlig situasjon». Doktoranden forklarte at valget blant annet begrunnes i praktiske hensyn; siden situasjonene skulle filmes var det enklere å få godkjenning for å filme ett og ett barn enn for å filme en hel avdeling. I tillegg ville dette gi sammenligningsmuligheter med andre grupper – da studien er en del av en større forskergruppe, Child, language and learning (CLL), hvor man ser på forskjellige grupperes språkutvikling.

Voksnes forutsetninger for dialogisk lesing ble også drøftet, og her var doktoranden og andreopponenten enige om at det kan være store forskjeller. Doktoranden forklarte at det i studien allikevel ikke var

ønskelig med for mye instruksjoner, da det erfaringsmessig hemmer den voksnes tilnærming til oppgaven.

Tilslutt ønsket andreopponenten en diskusjon rundt bruken av boka «Frog where are you?» i studien. Også her forsvarte Silje Hølland valgene som ble tatt underveis, men kunne være enig i at det også kunne vært aktuelt å bruke en nyere bok.

Disputasen varte i over 4 timer, og ga mange spennende diskusjoner og refleksjoner. Doktoranden var oppmerksom, engasjert og ivrig gjennom hele disputasen, og viste at hun var trygg i det arbeidet hun har gjennomført.

Redaksjonen gratulerer logoped Silje Hølland så mye med dokortittelen!

*Jannicke Vøyne*



**Dr. Silje Hølland.**

# B-B-BOKLANSERING PÅ ELDORADO BOKHANDEL

## ORD TIL BESVÆR – LIVET MED STAMMING

*18. mars 15:30 tuslet en gjeng på 30 personer etter endt årsmøte fra Thon Hotel Opera til Eldorado Bokhandel. NIFS hadde leid den største salen med plass til 80 personer, vel vitende om at vi kanskje burde ha valgt en mindre sal for inntrykkets skyld om det ikke kom så mange. Da årsmøtefølget gikk opp til andreetasjen for å finne seg en plass var salen allerede halvfull og innen boklanseringen var i gang var det tjåka fullt!*

### Velkomst og introduksjon til boklanseringen

Styreleder Martin Aasen Wright innledet den historiske begivenheten 18. mars med å ønske alle velkommen før han gav ordet til prosjektleder Are Albrigtsen. Han fortalte at det kom til ham en dag som 56-åring at han begynte å stamme mer, og han ville undersøke dette fenomenet med å se på stamming i et livsløpsperspektiv. Han tok etterhvert kontakt med Hilda Sønsterud ved Statped og Benedicte Olsen ved HiOA. Blant flere spørsmålet som kom opp var spørsmålet om mulige senskader forårsaket av stammingen. Dette var et område som var lite undersøkt og de tok fatt i søknadsskrivingen. Første søknad til Extrastiftelsen ende med avslag i 2011. Så søkte de igjen i 2012 med bakgrunn i en liten kartlegging og innledende samtalegruppe, og fikk ja! De var jo tross alt i gang og med pengestøtte kunne prosjekt «Å være voksen – og stamme» ta ytterligere steg fremover. Prosjektet utviklet seg med

dataene som ble hentet inn og underveis vokste også idéen til en bok frem og med Extrastiftelsens velsignelse er den nå ute. I tillegg vil en 20-siders rapport legges ut på [stamming.no](http://stamming.no) i løpet av 2017.

*«Den blir ingen bestselger, men den er gripende» - Are Albrigtsen*

### Bokbad ledet av Martin Johannessen

Innehaver av Lærerbloggen, Martin Johannessen, steppet inn for Kristin Oudmayer som meldte forfall grunnet sykdom i siste liten. Som han selv sa: «Ettersom jeg jobber i skolen er jeg vant til å være vikar». Det fungerte som en liten «Icebreaker» – ikke til å blande med MGP-bidraget til Agnete Johnsen fra 2016. Fokuset for boklanseringen var de ni personlige historiene. Foran publikum satt tre av bidragsyterne: Martin Aasen Wright, Berit Løkken og Kjell Sandvik Jensen. Alle har en unik historie tilknyttet stammingen sin og disse tre skulle



**Navn:** Jon-Øivind Finbråten, 26 år

**Status:** Student

**Faglig bakgrunn:** Master i spesialpedagogikk, logopedi 2016-(2018), UiO

Lektorprogrammet i historie 2011-2016, NTNU

**E post:** [finbraaten@gmail.com](mailto:finbraaten@gmail.com)

**Verv:** Nestleder i NIFS

dele noen av sine erfaringer med publikum.

Første spørsmål gikk til Berit og handlet om skjult stamming. Hun fortalte at hun bruker masse energi på å ikke bli oppdaget, noe som fører til at hun tar lange omveier for å si det hun vil si, som igjen fører til at meningene ofte drukner bort.

Kjell har stammet i vel 70 år, og på spørsmålet om hvilken behandling som har fungert best så trakk han frem Karin Eikeland: ikke en metode, men en person. Hun hadde aldri jobbet med en 40-åring da han kom til henne. Sammen så fant de ut at skriveingen var en styrke hos Kjell, noe som gav ham selvillit i hverdagen. Kjell fortalte om da han var yngre og skulle spørre ei jente han hadde vært ute med om noe. Det begynte





Kjetil Sandvik Jensen, Berit Løkken og Martin Aasen Wright.

med «Kan eg kkkjkjkjkk...»...»Kysse!?) fullførte jenta. Kjell på sin side som ble avbrutt fra det han skulle si svarte «Nei, kjøre deg heim». Med et smil om munnen tilsto Kjell at det ble begge deler den kvelden, kjøring og kyss. En som ikke stammer må forstå at en som stammer til tider vil knekke nakken fremfor å stamme.

«Noen ting er lettere gjort enn sagt» - Kjell Sandvik Jensen

### De verste opplevelsene

Martin Johannessen hadde flere spørsmål for å utfordre deltakerne. Blant dem var «hva er det verste som har skjedd/kan skje når du stammer?». Kjell trakk frem at det ligger i hodet, det at du mister kontroll og frykter for å bli avslørt og at du ikke får vist den kunnskapen du har. Berit var helt enig i dette og har opplevd å føle seg skikkelig dum når hun sitter bom fast. Man ønsker å si navnet sitt der og da, ikke fem minutter etterpå. - Det kan virke meget banalt at stamming kan være til et så stort hinder, men det er virkelig det, avsluttet styreleder Martin før Martin

Johannessen tok dette spørsmålet videre til publikum. Er det slik at frykten for å stamme kan være verre enn å stamme? Mange rakk opp hånda. I boken bruker Kjell et bilde på stammingen. Vi kan se på livet som en bukkett med roser, der en er jobb, en annen er familiefaren og så videre. I midten er det en visse rose, denne er stammingen. Det er ikke alle som ser denne rosen blant alle de andre flotte, men vi fokuserer mye på denne. Etter at Berit var med i en artikkel på forskning.no om skjult stamming, har hun opplevd en massiv respons og flere har sendt henne meldinger av typen «Tusen takk» og «Jeg er ikke alene». Folk som ikke hører stamming skjønner ikke hvor mye de med skjult stamming faktisk stammer, bare at det er i hodet.

### Rollen i livet

Martin Johannessen spurte så om hvilken rolle stammingen har hatt i livet. Alle kunne bekrefte at stammingen har tatt mye plass i livet. Kjell gikk på skole med tre andre som stammet, og alle syntes at de andre stammet mer enn seg selv. I tillegg ble alle tre lastebilsjåførere, et serviceyrke som de trodde innebar lite



Are Albrigtsen.

kommunikasjon, men det stemte ikke helt. Det er mye snakk over telefonen for å gjøre avtaler og sjekke opp om ting.

*«Synging kan gi effekt der og da, men man kan ikke syngre alt man skal si» - Martin Aasen Wright*

Berit har prøvd det meste, alt fra McGuire-programmet til ulike logopeder, men det har vært vanskelig å knekke uvanene. Det var ikke før hun møtte Hilda Sønsterud at hun virkelig følte at ting begynte å falle



Publikum.

på plass. Det hadde med individfokus å gjøre, at hun ikke ble satt i bås. Den samme opplevelsen hadde Martin fra logopeden han var hos på ungdomsskolen, som brukte de første ukene på å bli kjent med ham og ikke bare fokusere på «problemet».

For mange innebærer stammingen å ta på seg ulike roller rundt ulike folk, så rollene er litt forskjellige mener Martin. Det vil si at man kanskje er litt annerledes rundt familie, med de man er trygge med, enn med ukjente folk i en mer presset situasjon. Det er noe alle kan kjenne seg litt igjen i, men for oss kan stammingen være en mer fremtredende og kontrollerende faktor.

### Avslutningen

Martin Johannesen og Martin Aasen Wright takket alle for at de kom. Det var en overveldende positiv opplevelse å ha lansert den første brukerorienterte boka om stamming i Norge. I tillegg til de personlige historiene er det fagartikler skrevet av taleflytteamet på Statped sørøst og Bennedichte Olsen ved HiOA. Uten deres iherdige innsats sammen med Are Albrigtsen hadde prosjektet aldri sett dagens lys. Uten samarbeidet med Abstrakt Forlag og medredaktørene Tormod Stauri og Martin Aasen Wright og alle de andre bidragsyterne i boka ville det heller ikke ha vært noe å lansere 18. mars. Det er mange bekker små som har kjempet seg frem i denne sagaen og resultatet er «Ord til besvær – livet med stamming».



Martin Aasen Wright og Berit Løkken.

# Trening for spise, drikke og tale



[www.letsip.no](http://www.letsip.no)

## MUNNMOTORISK TRENING FOR BARN OG VOKSNE

- Har du lammelser i leppe, tunge eller kinn?
- Smiler du skjevt?
- Plages med sikling?
- Vansker med å snakke tydelig?
- Hoster på tynn drikke eller lett for å svelge vrangt?
- Ansiktsstivhet?
- Munnpuster, sitter mye med åpen munn?
- Sensorisk nedsatt følelser i tunge, leppe eller kinn?

## GRUNLEGGENDE INTENSIV MUNNMOTORISK TRENING KAN GI BEDRE FUNKSJON FOR:

- Spising og drikke
- Svelg
- Sikling
- Talen
- Mimikk
- Sensibilitet
- Munnhygiene



# Norsk Logopedlags Vinterkonferanse

## 9.–11. mars 2017



Anita McAllister og Monica Knoph. Foto: Helmine Bratfoss

Fagutvalget avholdt årets Vinterkonferanse som mange ganger før på Håndverkeren i Oslo, og som vanlig ble den ryddig avviklet, med dyktige og relevante forelesere. Det som derimot var nytt var at det var ny fagutvalgsleder Monica Knoph som åpnet konferansen, ikke Anne-Lise Rygvold slik vi er blitt vant til. Men det virker som Fagutvalget er i meget god forfatning med Monica som leder, Anne-Lise og Stian Barbo Valand som medlemmer, og Linn Stokke Guttormsen varamedlem.

Videre følger korte referat fra de enkelte foredragene

### *Den vanskelige samtalen med barn – på deres premisser*

Åpningsforedraget var ved psykologspesialist Halvor Øvreeide ved Institutt for familie- og relasjonsutvikling. Gjennom fascinerende videoopptak av små babyer i samspill med omgivelsene fikk Øvreeide

plassert dagens tema. Han knyttet for eksempel det at babyene innimellom ser vekk fordi de trenger en pause fra interaksjonen til at han ikke pleier å sitte rett ovenfor barna i samtaler, nettopp for at barnet får mulighet til å ta en pause fra øyekontakten uten å aktivt måtte snu seg bort. Han var opptatt av at vi må se på det som vår oppgave å gi barna ord for det de opplever. Ofte når vi snakker med barn som har forskjellige vansker kan vi bli fristet til å «trøste og bære» – å prøve å minimere vanskene for at de ikke skal plages av dem. Men ofte trenger barna at du er ærlig, det kan være en lettelse for barna at de får en forklaring på hvorfor de for eksempel strever mer enn andre med å lære. Det handler om en balanse mellom å tone seg inn på barna, være nysgjerrige og ta i bruk deres egne uttrykk, men samtidig gjøre det han kalte å «legge ut skosåler til Espen Askeladd»: for eksempel å foreslå beskrivelser barnet kan kjenne etter om passer for dem – i stedet for alle spørsmålene vi har lett for å stille, som veldig ofte er vanskelige for dem å svare på.

### *Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole*

Jannicke Karlsen presenterer funn fra sitt doktorgradsarbeid. Hun var ute etter å belyse hvordan miljømessige faktorer kan påvirke språk- og leseferdighetene til minoritetsspråklige barn gjennom en longitudinell studie. Hun fulgte barna fra siste år i barnehagen til vinteren i 2. klasse og undersøkte ordforråd, leseforståelse og narrative ferdigheter, og sammenholdt dette med faktorer som mors utdanning, antall bøker hjemme og når de begynte å lære norsk. Alle disse faktorene hadde en innvirkning på ordforrådsutviklingen, og på språk- og leseferdigheter i 1. klasse. Det var i tillegg en sammenheng mellom morsmålsferdigheter og ordforrådsutvikling på norsk. Tidlig introduksjon for norsk påvirket ikke morsmålsferdighetene negativt.

Oppsummert viser Jannickes arbeid at forskjellene som eksisterer mellom minoritets- og majoritetsspråk-

lige i barnehagen ikke minker av seg selv, og hun understreker at vi må innse at det er vanskelig å tette dette gapet, men for å minske det må vi jobbe målrettet, eksponering for norsk løser det ikke av seg selv.

### ***Kartlegging av leseutvikling – et nytt instrument for screening og oppfølging***

Anne Arnesen, stipendiat ved ISP, fulgte opp med å snakke om leseutvikling, om hennes doktorgrads-prosjekt som blant annet handler om kartleggings-instrumentet Oral Reading Fluency (ORF).

Mer informasjon om selve kartleggingsinstrumentet kan finnes på <http://www.nubu.no/orf-kartlegging-av leseutvikling-2-5-trinn/category2326.html>.

Anne la vekt på «gråsonerbarna»: de som strever, men ikke i så stor grad at de blir vurdert til å få spesialundervisning. For å oppnå en god utvikling for disse barna må man fange dem opp tidlig, intervensere og måle «respons til intervensjon», slik at man kan justere innsatsen og tiltakene. ORF er ikke ment som en summativ og statisk test, men som et mål på barnas utvikling gjennom skoleåret, og hvordan barna responderer på tiltakene som blir satt i verk. April/mai er et veldig dårlig tidspunkt å kartlegge elevene på, understreket Anne, for da er det nesten ingen tid igjen til å justere kursen. Screeningen med ORF gjøres tre ganger i året fra 2.-5. trinn, og resultatene legges inn i et dataprogram som viser utviklingen som en fargekodet progresjonslinje.

### ***Aphasia and friendship***

Carole Pound utfordret afasilogopedene på Vinterkonferansen til å tenke gjennom hvordan vi tar tak i sosial tilhørighet og isolasjon for de afasirammede vi jobber med. Venner er bra for helsa! slo Pound fast, men hva vi legger i vennskap og hvilke sosiale behov vi har varierer. Hun fortalte fra en ny studie der åtte personer med afasi fungerte som medforskere, og som gikk ut på å dybdeintervjue afasirammede og venner om hvordan de følte vennskapet hadde endret seg med afasien, for så å lage en innovasjon der de lærte fra intervjuobjektene og vurderte muligheter og barrierer knyttet til å involvere venner i livet med



Jane Harley og Anne Lise Rygvold. Foto: Helmine Bratfoss

afasi. Tilhørerne inspirerte også med historier fra sin praksis (ikke minst Solveig, vår leder i logopedlaget, som utfordret høydeskrekken og ble med en bruker på hans hjemmebane: opp i klatreveggen!) Pound avsluttet med å minne om at arbeid med vennskap i afasilogopedi aldri kan fanges i en fast prosedyre man kan krysse av at man har gjennomført, det vil alltid dreie seg om å utforske hva det betyr for de enkelte menneskene man møter.

### ***Stemmeergonomi, barns lyd miljø og stemmevansker hos barn***

Anita McAllister fra Karolinska Institutet og Karolinska Universitetssjukhuset ga oss en påminnelse om hvilke stemmekrav barn utsettes for i løpet av en dag. Hun presenterte også hvordan ulike land har ulik aksept for hvor mye etterklang en kan tolerere i undervisningssituasjoner. Barn utsettes generelt for høyt støynivå i førskole og skole. Undersøkelser viser også at barn opplever fysiske og emosjonelle symptomer relatert til støy – hovedsakelig til mage-regionen og hodeplager. Altså symptomer på stress. Støy er ofte aktivitetsrelatert og McAllister viste til hvordan logopeder kan være gode drøftingspartnere for å forebygge utvikling av negativt støy i aktiviteter

barn deltar i. Ved å identifisere risikofaktorer i lyd-miljøet kan vi forebygge vansker knyttet til barns stemme, men også dårlige læringsmiljø generelt og andre vansker som stress og skolevansker. Særlig er barn med språkvansker utsatt for å ikke få med seg det som blir sagt i et støyfullt klasserom.

McAllister viste til sin egen praksis hvor hun opplever at det ikke er godt nok at logopedier driver veiledning rundt stemmehygiene og generelle stemmeråd, men at det må kombineres med daglig trening. Hun viste til gruppebehandling med 5-7 barn og deres foresatte. De fikk individuelle lekser og førte dagbøker som fulgtes opp fra gang til gang. Leksene gikk ut på å bevisstgjøre barnet på stemmebruk, dynamikk, turtaking osv. Slik fikk barna en daglig dose oppfølging og mulighet til å kunne endre sine stemmevaner. Hun presiserte viktigheten av at behandlingen skjer under lekfulle former og sa at hun bruker rollespill, leker som «kongen befaler» og visuelle hjelpemiddel for å bevisstgjøre elevene og for å trene på stemmebruk.

Til slutt minnet McAllister oss på at måten vi snakker på i høy grad er preget av oppvekstmiljø så vel som de genetiske forutsetningene vi er født med. Mennesker blir vant til å prate på en viss måte og lyd miljøet man befinner seg i har stor påvirkningskraft. Hun nevnte blant annet hvordan miljøet også kan sette ulike krav knyttet til kjønn. Hun viste til gutter som snakker i et mørkere stemmeleie for å høres eldre ut og jenter som gjør stemmen luftig for å virke mer snille og forsiktige. Dette er i stor grad kulturelt betinget. Hun presiserte at kvinner kan synge like sterkt og tett som menn, men at det må læres og krever trening, for det står i utgangspunktet ikke på anatomiske hinder.

### ***Kognitiv atferdsterapi for mennesker med språkvansker, kommunikasjonsvansker og stamming***

Jane Harley fra Michael Palin Centre for Stammering Children ga oss en introduksjon av kognitiv atferdsterapi (CBT) og dens utvikling gjennom de siste tiår. Hun presenterte hvordan CBT kan være en viktig fleksibel ramme å utøve praksis innenfor. CBT

handler om å bli kjent med klienten; hvor klienten kommer fra, klientens holdninger og tankemønster – rett og slett hvem klienten er. Det er også viktig å påpeke for klientene at ulike følelser og tankemønstre er helt normalt. Gjennom terapi hjelpes klienter å forstå hvordan tanker og atferd henger sammen. Tanker, emosjoner, kroppslige følelser og atferd påvirker hverandre gjensidig. CBT bidrar til identifisering av negative tankemønstre som påvirker våre følelser. Ved å bevisstgjøre disse tankene for klienten kan en jobbe med å forebygge dem. Rollespill kan for eksempel være med på å trigge slike automatiserte negative tanker.

Harley forklarte også hvordan terapeuter kan hjelpe foresatte å endre deres tankemønstre og holdninger og hvordan dette igjen vil kunne forebygge negative tankemønstre hos barnet. Det ble presentert praktiske konkrete råd, oppgaver og øvelser som terapeuter kan nyttiggjøre seg av i direkte terapi. Dette i form av spørsmålsformuleringer en kan stille klientene for å få fram konsekvenser, forventninger og tanker om situasjonen klienter befinner seg i. Det handler om å få fram klientens mentale bilder; – Hva tenkte du på da? – Hva var det verste som kunne skje? – Sett at det verste faktisk skjer, hva er det verste med det for deg?

Fordi personer som stammer har en tendens til å utvikle negative holdninger rundt kommunikasjon kan CBT være et verktøy inn i stammebehandlingen. Det er viktig å påpeke at det ikke er noen forventning til om at stammefrekvens skal korrelere med opplevelse av og følelser knyttet til stamming. Gjennom oppgaver som går ut på å gradere følelser, bevisstgjøre katastrofetenkning og «tankefeller» til både barn og foresatte, vil en også få den informasjonen som trengs for å kunne rekonstruere negative kognitive mønstre.

CBT handler om å endre fokus fra indre til ytre, fra negativt til positivt, og fra problemfokus til løsningsfokus. Klientene skal få et bredere syn på seg selv som en helhet. Det er imidlertid ikke alle som vil foretrekke CBT som behandlingsform, og Harley påpekte at det kan være lurt å spørre klienten selv om en slik kognitiv modell passer for dem. CBT fungerer

gjærne best på de som er villig til å bidra selv til en endring og som vil erfare og utforske egne utfordringer. Hvis de ikke er villig til å gjøre det, er kanskje andre behandlingsmetoder mer passende, som for eksempel Aksept- og forpliktelsesterapi (ACT).

ACT og mindfulness handler om å lære seg å akseptere tankemønstrene og anerkjenne at de fremdeles er der, men at de ikke skal være i veien for det som er viktig for deg. I stedet for å endre tankene, kan en «buy in to it». Det er en måte å gjøre negative tankene mindre mektige og effektfulle på.

### ***Developing Language and Literacy – interventions for reading and language difficulties***

Professor Charles Hulme fra Oxford universitet ga oss en interessant dobbeltforelesning om effekten av intervensjoner for barn med språk- og lesevansker som var basert på en rekke studier som han har gjennomført i samarbeid med kollegaer. Han innledet med å beskrive tre punkter som er viktige å vurdere når det gjelder intervensjonsstudier; å finne ut om det foreligger en kausaleffekt (er det intervensjonen som er årsaken til endringen?), å vurdere hvor stor effekten er, og å finne ut om det er andre faktorer som påvirker (medierer) effekten: Virker for eksempel intervensjonen like godt for alle, eller er det sannn at den er mest effektiv for barn som har moderate vansker?

Videre understreket han betydningen av at studiene er basert på et teoretisk grunnlag. Professor Hulme fremhevet særlig betydningen av barns muntlige språk (blant annet ordforråd og grammatikkferdigheter) som grunnlaget for videre litterasitetsutvikling (utvikling av tekstkompetanse) og skolefaglige utvikling. Som teoretisk ramme støttet han seg blant annet til *the simple view of reading*, som sier at leseforståelse er produktet av avkodning x språkforståelse.

Basert på en rekke studier av engelske barn har professor Hulme og kollegaer funnet at intervensjoner som vektlegger bokstavkunnskap og fonologiske ferdigheter er effektive når det gjelder utviklingen av avkodingsferdigheter.



Foto: Helmine Bratfoss

Det var spesielt interessant å høre at også intervensjoner som er rettet mot muntlige språkferdigheter kunne være effektive, selv når de ble utført av assistenter eller foreldre.

Intervensjonene førte til bedring av muntlige språkferdigheter, men de så også ut til å ha en overførings-effekt til leseforståelse.

Oppsummert viser studiene til professor Hulme og kollegaer meget oppmuntrende resultater når det gjelder effekten av tiltak for barn med ulike språk- og lesevansker.

*Ingvild Røste, Julie W. Olsen og Jannicke Karlsen*

# Helsefarlig flerspråklighet?

*Helsedirektoratet publiserte i 2006 Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn. Den er nå bare tilgjengelig på nettet. Direktoratet ble i februar 2017 gjort oppmerksom på at disse retningslinjene påstår at flerspråklige barn har ugunstige miljøbetingelser som medfører fare for dårlig språkutvikling, både på norsk og på eget morsmål. Logopedier, som møter slike barn henvist fra førstelinjetjenesten, bør i hvert fall vite bedre, selv om Helsedirektoratet ikke vil vite det.*

Helsedirektoratet er, ifølge direktoratets egenpresentasjon på nettet, faglig rådgiver, iverksetter av vedtatt politikk og forvalter av lov og regelverk innenfor helsesektoren. Dette er krevende oppgaver, som forutsetter evne til å omstille seg raskt for å følge opp politiske vedtak, konkretisere og gjennomføre disse på hensiktsmessige måter samt å innhente relevant og oppdatert materiale til rådgiving. For at råd som gis skal kunne brukes på en måte som er tilsiktet, må de utformes med tanke på at målgruppene kan ha ulike utgangspunkt for teksttolkning.

Denne artikkelen er en kritikk av en liten del av direktoratets arbeidsområde. Min første hensikt er å få direktoratet til å forandre den politikken det utøver gjennom sin rådgiving overfor helsepersonell når det gjelder individuell språketablering hos minoritetsspråklige barn. Det er ikke en generell kritikk av Helsedirektoratet – jeg deler ikke standpunktene til politikere som vil nedlegge Helsedirektoratet som ledd i en «avbyråkratisering». Min andre hensikt er å understøtte Logopedlagets tiltak for å få medlemmene registrert som helsepersonell: Bekymringsfri bruk av et muntlig språk som samtidig er både individuelt og sosialt, er en soleklar forutsetning for en bekymringsfri god helse.



## Kolbjørn Slethei

Fonetiker av utdanning, med auditiv fonetikk som hovedinteresse, nå pensjonist. Har undervist logopedistudenter i Bergen under tre forskjellige studieordninger: (1. avd. spes.-ped., cand. san.-grad, mastergrad i helsefag – logopedi). Nå aktuell som medforfatter av en ny lærebok i fonetikk for logopedier og audiopedagoger.

**E-post:** kslethei@gmail.com

## Teksten: Beskrivelse, prognose, profeti

I juni 2006 utga Helsedirektoratet heftet *Retningslinjer for undersøkelse av syn, hørsel og språk hos barn*. Målgruppen er «...personell innen primær- og spesialisthelsetjenesten som har ansvar for å iverksette og drive forebyggende og helsefremmende tiltak overfor barn.» (*Retningslinjer...s. 44*). Heftet er i serien **Nasjonale faglige retningslinjer**, og Helsedirektoratet har lovhjemlet monopol på å utvikle, formidle og vedlikeholde slike nasjonale faglige retningslinjer. Teksten er med andre ord så autoritativ den kan være utenfor formelle, juridiske hjemmelkjeder.

Heftet er inndelt i hovedkapitler for undersøkelsesområdene syn, hørsel og språk. Jeg har særlig konsentrert meg om språkdelen, med særlig oppmerksomhet på minoritetsspråklige barn. Underkapittelet om språk er presentert i innledningen bl.a. slik:

I den generelle helseundersøkelsen av barn anbefales det gjennomført systematisk observasjon av kommunikasjon, språkforståelse og talespråk. Foreldrenes vurdering av barnets språk er også av vesentlig betydning. Barnet skal henvises til videre språkutredning dersom det er mistanke om forsinket språkutvikling.

Underkapittelet **Minoritetsspråklige barn** åpner med en helt umulig påstand: «Norge er blitt et flerkulturelt



samfunn der norsk bare er ett av mange språk som brukes.» Her har en autoritativ statlig myndighet glemt at den samme statens politikk har vært hovedpårdriver til at to av fem samiske språk i Norge nå regnes som utdøde, ifølge det Svenn-Egil Knutsen Duolljá og Harald Gaski ved Universitetet i Tromsø kan fortelle om samiske språks situasjon i Norge. Et viktig tiltak var å sende ufaglærte lærere uten samiskkunnskaper til samisktalende områder. Denne delen av vår språkhistorie burde ikke være ukjent for en faglig rådgiver som også behandler språklige spørsmål, og jeg hadde håpet – og kanskje ventet – at direktoratet ville nærme seg temaet minoritetsspråklige barn med noen grad av varsomhet.

Jeg må sitere ett av avsnittene i dette underkapittelet i sin helhet – jeg vil omtale dette senere som hovedsitatet:

Morsmålet vil være med å danne grunnlaget for utviklingen av språk nummer to. Det er derfor vesentlig at barn i de første leveår blir omgitt av morsmålet i samspill med sine nærmeste. Disse barna vil ha gode forutsetninger for å tilegne seg språk nummer to når morsmålet er etablert. De barna som vokser opp under mindre gunstige betingelser og møter flere språk i tidlig alder, vil derimot møte store utfordringer i sin språkutvikling. Disse barna står i fare for å utvikle dårlige ferdigheter ikke bare i andrespråket, men også når det gjelder morsmålet.

Den siste del av sitatet har en referanse til en omstridt publikasjon av Tove Skutnabb-Kangas. Publikasjonen er 36 år gammel.

Hvis jeg med litt velvilje ser bort fra at begrepene «morsmålet» og «språk nummer to» er for upresise til å brukes i noen stringent faglig sammenheng, er jeg langt på vei enig i hovedinnholdet i sitatets tre første perioder. Men jeg fikk hakeslipp da jeg leste sitatets siste del. Jeg formidlet min reaksjon i en telefonsamtale med Helse- og sosialdepartementets saksbehandler 27. februar i år. Jeg påstod og begrunnet da at siste del av hovedsitatet var grundig foreldet, og at utsagnene om barn i flerspråklige familier var kontroversielle allerede da *Retningslinjer...* ble utgitt, i 2006. Jeg har senere sendt den samme saksbehandleren referanser til nyere faglitteratur om emnet.

Vennligst les siste del av hovedsitatet om igjen, lang-

somt, og reflekter over ordvalgene. Å møte flere språk i tidlig alder er en oppvekst under mindre gunstige betingelser enn det som «derimot» blir den heldige og gunstige stilte énspråklige ungen til del. Teksten er uten noen form for reservasjon eller forutsetning. I disse mindre gunstige betingelsene vil barna ikke bare møte utfordringer, som alle barn og foreldre gjør – utfordringene vil garantert bli store. Disse framtidige hendelsene blir fastslått med en futurumkonstruksjon som har en form som like gjerne kunne gjelde konsekvensene av naturlover, som at flo sjø vil inntreffe klokken 17:34. Beskrivelse av naturlover innbyr sjelden til motforestillinger.

Disse stakkars barna har allerede mistet det som er **vesentlig**, ifølge hovedsitatet første del, det er nemlig «...vesentlig å være omgitt av morsmålet i samspill med sine nærmeste.» Og konsekvensene? Nå blir det litt mindre mekanisk kausalitet i ordbruken: De «står i **fare for** å utvikle dårlige ferdigheter ikke bare i andrespråket, men også når det gjelder morsmålet.»

Dette aller siste punktet har en alvorlig kontekst. I første underkapittel i hovedkapittelet om språk, **Om språk og språkutvikling**, kan en lese generelle utsagn som virker trivielle, men som gir den riktige tolkningsbakgrunn for avslutningen av hovedsitatet, deriblant dette: «Å mestre språket dreier seg først og fremst om å kunne symbolisere tanker og følelser for å forstå og uttrykke en mening.» Jeg går ut fra at forfatterne er konsistente i hva de legger i ordene de har skrevet, og finner ut at de mener: Barn som møter flere språk i tidlig alder, står i fare for å utvikle dårlige ferdigheter, også på morsmålet, med hensyn til å kunne symbolisere tanker og følelser for å forstå og uttrykke en mening.

Er dette bare en vrangvillig lesning av en tekst som ikke gjør krav på finlesing? Etter min mening ikke. Jeg har ikke brukt noen tvilsomme tolkninger av ord og begreper; jeg har bare anvendt litt kritisk analyse av en tekst som er blitt levert til trykking av *Retningslinjer...* Det er ikke jeg som har levert dramatikken, den er det forfatterne som har levert og Helsedirektoratet som har godkjent og distribuert. Er dette holdningsskapende arbeid som er iverksetting av en vedtatt politikk overfor minoritetsspråklige?

Hva slags tekst er hovedsitatet? Jeg forsøker meg ikke på en sjangeranalyse, men antyder at det kan leses som en beskrivelse av ledd som er knyttet kausalt sammen, av nærmest naturvitenskapelig tilsnitt; det kan leses som en utviklingsprognose eller det kan leses som en profeti. Hvorfor nevnes det siste? Det skal ikke mer enn elementær pedagogikk til for å se at profetier som framsettes fra autoritativt hold, kan ha en tendens til å gå i oppfyllelse, særlig hvis de understøttes av samfunnsforhold som også fremmer at profetien skal oppfylles.

All fagkunnskap er ferskvare, og det er omtrent uråd å vite hvilken kunnskap som er slitesterk og hva som har behov for revisjon. Dette er naturligvis Helsedirektoratet klar over, og har derfor vurdert behovet for en revisjon. I sammenheng med nettadressen for *Retningslinje...*, og med egen nettadresse, skriver direktoratet:

Denne retningslinjen er under revisjon. Retningslinjen er faglig utdatert på områdene syn og hørsel. Her foreligger det ny kunnskap og det er derfor behov for en revisjon. Språkdelen i retningslinjen ansees som oppdatert, og det er her ikke behov for en revisjon.

Minst én gang etter 2006 har direktoratet vurdert behovet for en revisjon, og truffet avgjørelser om dette. De opplysningene som foreligger på nettet, gir ingen kunnskap om når dette skjedde sist. Derfor er det heller ikke noe årstall ved referansen der denne nettadressen blir oppgitt.

De to hovedkapitlene om syn og hørsel inneholder tydeligvis opplysninger eller råd som ikke lenger er gangbare.

Språkdelen, dvs. hovedkapittelet om språk, anser Helsedirektoratet som oppdatert, og «... det er her ikke behov for en revisjon.» Den eneste grunnen som direktoratet oppgir som revisjonsgrunnlag, er forekomst av ny kunnskap. Når denne artikkelen skrives, stiller Helsedirektoratet seg uten reservasjoner bak en påstand om at det **ikke** foreligger ny kunnskap som kunne begrunne revisjon av de påstander og prediksjoner som finnes i hovedkapittelet om språk. På meg personlig virker dette nedslående og uforståelig, og jeg kan heller ikke forstå at denne oppfatningen fra direktoratets side er forenlig med direktoratets ansvar som kunnskapsformidler og rådgiver.

### Måling av objekter og indikasjoner

Å måle noe kan bety flere ulike ting. Ofte betyr det å sortere observasjoner i kategorier, som «rett» eller «feil», og så telle forekomstene i hver av kategoriene. Hvis måleobjektene er enkle, som legemshøyde eller kroppstemperatur, er måleredskaper og målingsprosedyrer oversiktlige og enkle. Språkutvikling er ikke noe enkelt måleobjekt, og måleredskapene og målingsprosedyrene er like kompliserte og mangfoldige som språket. Språkutvikling er neppe noe objekt i det hele tatt; det er en kontinuerlig prosess som starter ved fødselen og varer til en dør, eller så lenge hjernen er kognitivt aktiv og virksom.

All den tid vi ikke kan si noe om denne prosessen direkte, er vi henvist til å måle indikasjoner på at prosessen har funnet sted. Etablering og økning av ordforråd er blant slike indikatorer, derfor trekker vi slutninger om språkutvikling på grunnlag av ordforrådet, og bare det aktive og uttrykte ordforrådet er målbart og tellbart. Begrepsforrådet, som ikke må forveksles med ordforrådet, er det barnet begriper og forstår. Uten å gjøre det veldig detaljert, skal jeg komme tilbake til distinksjonen mellom ordforråd og begrepsforråd.

Kombinasjonen av godt utvalgte indikatorer utgjør en **operasjonalisering** av språkutviklingen. Dette er et så viktig begrep i denne artikkelen at jeg støtter meg på en ekstern kilde, som riktig nok har arbeidet med etablering og drift av biblioteker, og ikke med språkutvikling. Tord Høydal har i en årrekke arbeidet med statistikk med bl.a. drift av biblioteker som emneområde, men hans definisjon av operasjonalisering er like gyldig for språkutvikling som for drift av bibliotek:

Operasjonalisering betyr å oversette verbale beskrivelser til målbare variable eller indikatorer. Det praktiske operasjonaliseringsarbeidet skjer på to nivåer. Dels forsøker vi å finne en eller flere størrelser som konkretiserer ett enkelt begrep. Dels forsøker vi å komme fram til større indikatorsett, det vil si knipper av indikatorer som fanger opp mange viktige sider av bibliotekets virksomhet samtidig.

Skift ut «bibliotekets virksomhet» med «barnets språkutvikling», så ser vi at vi antar at vi kan måle språkutviklingen ved å måle (eller kanskje bare telle) forekomstene av observerbare indikatorer i språkbruken hos det

enkelte barnet.

Ifølge *Retningslinjer ...* har en fireåring typisk språkutvikling hvis elementene i følgende indikatorsett er til stede i barnets språkproduksjon:

- Kan bruke situasjonsavhengig språk
- Kan være i dialog over tid
- Leker og tøyser med språket
- Utrykker ideer, ønsker og følelser
- Har ordbøyninger
- Språket har betydning i leken
- Mestrer motsetninger (stor-liten)
- Har enkle tidsbegreper
- Kan fortelle om egne erfaringer i nåtid og fortid på en forståelig måte
- Kan rime på egen hånd
- Kan bruke aktivt ca. 2000 ord
- Kan bruke aktivt ca. 4000 ord

Denne listen er hentet fra en tabell i *Retningslinjer ...*: «Oversikt over barns språkutvikling i alderen 0-5 år.» Tabellen inneholder samlinger av indikatorer på språkforståelse og språkproduksjon i 7 alderstrinn, der de tre siste alderstrinnene har ett år i overlapping. Indikatorene er hentet både fra trinnene «3-4 år» og «4-5 år». Denne overlappingen viser tydelig at indikatorene ikke skal brukes slik at en tror det er vanntette skott mellom alderskategoriene, men at tidstypisk utvikling for en fireåring kan være både «3-4 år» og «4-5 år». De to siste kulepunktene illustrerer dette godt. Oversatt til vanlig språkbruk: Vær oppmerksom på at det er tidstypisk med stor variasjon i størrelsen på det aktive ordforrådet hos en fireåring. Det er vanlig med et aktivt ordforråd fra noe under 2000 ord til noe over 4000 ord».

Jeg skal illustrere noen av problemene med å forholde seg til indikatorer. På et visst alderstrinn er det en typisk utviklingsindikator at barnet kan gradbøye adjektiver, eller bøye verb i tider. En forventer at fireåringen behersker motsetninger (stor-liten), og at han kan bøye ord. Er dette ett eller to fenomener? Venter vi at barnet også skal bøye «stor-større-størst» og «liten-mindre-minst»? Er indikatoren på gradbøyning av adjektiver til stede hvis barnet sier «litener» og ikke «mindre»? Barnet har i så fall åpenbart begrepene «positiv» og «komparativ» i sin språkutvikling, men mangler det ordet som bærer inn-

holdet «liten» når dette skal kombineres med endelsen for komparativ. Og hvis et barn med tyskspråklig far sier «Jeg har sett henne i går», dvs. bruker perfektumformen for ferdig fortid der vi bruker preteritum, er dette en indikasjon på norsk verbalbøyning? Barnet kjenner åpenbart begrepene nåtid og fortid, men velger en grammatisk kategori som er riktig på tysk, men feil på norsk. Dette barnet har derimot en fullgod norsk ordstilling; hvis den tyske ordstillingen var blitt overført, ville barnet ha sagt: «Jeg har henne i går sett».

Måling av indikasjoner på prosessen språkutvikling gir valide beskrivelser av prosessen bare hvis indikatorene sammen kan gi gyldige generaliseringer til prosessen som skal måles. Hos barn som vokser opp flerspråklig, er hele prosessen språkutvikling også nødvendigvis flerspråklig, ikke énspråklig. Derfor fanger lister av tidstypiske utviklingstrekk opp bare de utviklingstrekk som er del av det språket som er lagt til grunn, og målemetoden er metodisk «blind» for utvikling som har funnet sted når det gjelder andre språk. Målemetoden blir derfor også automatisk «blind» for å kunne kreditere det tidsforbruk som denne utvikling har gjort krav på. Denne «blindheten» er et eksempel på målingsfeil.

### Måling og målingsfeil

For mange år siden utviklet jeg en test for taleaudiometri. Taleaudiometri er, kort fortalt, å måle individens eventuelle nedsatte hørsel med tale som akustisk signal, i motsetning til sinustoner, som er svært sjeldne i naturen, og som vi derfor ikke har noen erfaring i å høre. Alle hørende har derimot livslang erfaring i å lytte på tale. Nedsatt hørsel er definert som hevet høreterskel på minst 5 dB i forhold til en tilfeldig gruppe friske men nesker mellom 18 og 23 år, uten aktuelle eller historiske diagnoser i hørsels- eller balanseorganer. Det finnes gode prosedyrer som regner ut samsvaret mellom et taleaudiometrisk resultat og gjennomsnittsresultatene for utvalgte målefrekvenser i rentoneaudiometri.

Ved Haukeland Sykehus i Bergen hadde ØNH-leger sett at pasienter fra noen områder på Vestlandet hadde langt dårligere skåre på taleaudiometri enn det rentoneaudiometrien skulle forutsi. Særlig gjaldt dette eldre pasienter. Samme pasientgruppe fikk dermed også en tilsynelatende dårligere nytteverdi av høreapparat, målt med de samme testene for taleaudiometri, og fremdeles dårligere

samsvar med rentoneaudiometrien enn f.eks. bergensere. Pasienter fra disse vestlandsområdene fikk uten tvil målt et hørselstap ved taleaudiometri, men det ble også klart at taleaudiometrien samtidig målte noe annet, noe ukjent som ikke var tilsiktet. Dette virket underlig, all den tid det var de samme opptakene av testord som ble brukt over hele landet, distribuert fra Rikshospitalet i Oslo.

Leger ved sykehuset begynte å tolke dette som en målingsfeil, som skapte et «test-indusert hørselstap», et «hørselstap» som ikke skyldtes egenskaper ved pasientens hørselsfysiologi, men som skyldtes egenskaper ved testen som skulle måle hørselen. Dårlig korrelasjon med rentoneaudiometrien rettet mistanken mot testen for taleaudiometri, fordi det var rimelig å anta at en taleaudiometritest måtte ha større ytre validitet (som i dette tilfelle vil si evne til å forutsi mulighet til å høre dagligtale) enn en rentoneaudiometritest, der testmaterialet, sinustoner, ikke har noen likhet med dagliglivets behov for hørsel.

I nært samarbeid med ØNH-avdelingen ved sykehuset konstruerte jeg en ny taleaudiometritest, der jeg unngikk en del ord og bøyingsformer som er uvanlige på Vestlandet, og sørget for at materialet ble innlest av en vestlending. Dette var det som skulle til for å opprette samsvar mellom resultatene for rentone- og taleaudiometri, også for eldre pasienter fra disse områdene på Vestlandet, uten at dette gikk ut over nytteverdien av testen for andre pasientgrupper.

(For mange kan problemstillingen bli tydeligere hvis vi snur betingelsene: Det er ikke opplagt at innfødte østlendinger bosatt mindre enn fem mil fra Rikshospitalet, ville forstå de to tallene «kjue seukjan» i en hørselstest, uten problemer og betenkningstid.)

Den saksrelevante oppsummering blir: En taleaudiometritest som var «blind» for eldre vestlendingers vansker med å tolke enstavelsesord lest av en oslomann, ble erstattet av en annen test som fjernet eller i vesentlig grad reduserte denne feilkilden. Dette er samme typen «blindhet» som rammer en test som skal måle et barns språkutvikling, hvis denne testen ikke kan fange opp flerspråksutvikling.

Testers utviklingshistorie gir mange lignende eksempler. Når vi tester og setter tall på egenskaper som er knyttet til kulturelle og sosiale størrelser, er det lett å bli forledet av den tilsynelatende presisjonen som ligger i prosedyrer og resultatbeskrivelse. Tallene kan ikke få bedre kvalitet enn våre operasjonaliseringer. Uansett hvor mange desimaler vi bruker for å regne ut probabiliteten for en feilaktig forkastning av en nullhypotese, er konklusjonen like god eller dårlig som utvalget av indikatorene, kvaliteten av indikatorene og vår bruk av dem, som bl.a. betyr hvordan vi kan fastslå om indikatoren er til stede.

Et eksempel: Hvis barnet står i sengen og roper «Få vann!» for tredje gang etter å ha drukket vann to ganger i løpet av de siste fem minuttene, er dette situasjonsavhengig språkbruk som uttrykker en fysiologisk tørst, eller er det et pragmatisk tiltak for å bli løftet opp, båret rundt og kanskje sunget for i noen minutter, og ikke uttrykk for ønske om kaldt vann i en tutekopp? Hvem har svaret og begrunnelsen på svaret?

### **Begreper, operasjonaliseringer og subsumerbarhet**

Det er en vanlig feil i omgang med språk å sette likhets-tegn mellom ord og begreper. Først et eksempel som ikke har stort å gjøre med språkutvikling, men som illustrerer et poeng: Den helt normale norske setningen: «Det var oppholdsvær hele døgnet», kan ikke oversettes til engelsk hvis vi søker etter engelske ord som kan erstatte de norske. Det betyr ikke at engelsktalende mangler begrepene «oppholdsvær» og «døgn», men at deres språk tilfeldigvis mangler disse ordene. Men gjør det ikke samme nytten å si, på flytende engelsk: «24 hours»? På én måte, jo, men da har en vært nødt til å spesifisere en mengde av timer med et tall som utelukker alle andre tall. Det utelukker derfor også 23 timer og 30 minutter, men det norske ordet er mindre kravstort overfor en slark på en halvtime, i hvert fall hvis innsatsen ikke er høyere enn oppholdsvær eller ikke.

*Retningslinjer...* er oppmerksom på denne distinksjonen mellom ord og begrep. Paradoksalt nok kommer det tydeligst fram et annet sted enn under omtalen av språk. I hovedkapittelet om hørsel kan en finne en kortfattet omtale om forholdet mellom tidlig implantering av CI og bruk av tegnspråk. Følgende inngår der:

Fra norsk audiopedagogisk hold hevdes på den annen side at det er holdepunkter for at tegnspråk i kombinasjon med oral verbal kommunikasjon gir en bedre språkforståelse enn det man oppnår med oral kommunikasjon alene. Tegnspråk alene kan gi en normal språkutvikling og er inngangsporten til et døvt samfunn.

Jeg motstår fristelsen til å kommentere andre ting enn å peke på at direktoratet her har forstått at det er mulig å ha en normal språkutvikling uten å si et eneste ord. Dette er jeg naturligvis enig i; jeg kunne i tillegg peke på at tegnspråk ikke krever beherskelse av den enorme finmotorikken som tale krever.

Distinksjonen mellom ord og begreper er tydeligst hvis en kan «peke på» substantiver. Vi forsømmer gjerne å få med oss at hele grammatikken er full av begreper som samtidig nødvendigvis er abstraksjoner. Et eksempel er gradbøying av adjektiver. For å forstå hva **fin-finere-finest** betyr, må en ha begrepene **positiv, komparativ, superlativ**. Dette må ikke forveksles med å tro at en må kunne disse navnene på grammatikkategoriene, men en må forstå hva forskjellen mellom **fin** og **finere** er, og tilordne disse ordene på fenomener i verden slik resten av språkbrukerne gjør det. Enda verre blir det når vi forlater regelmessighetene: **lite-mindre-minst** krever ikke bare begrepene **positiv, komparativ, superlativ**, nå krever det også begrepet **suppletivisme**, som er navnet på fenomenet at selve innholdet av ordet «lite» nå opptrer i formen «mind-» (eller «min-»). Et barn som ganske forurettet påstår at «det er mindre saft i *mitt* glass», behersker ikke bare ordbøyninger og motsetninger, men kombinerer disse samtidig med å uttrykke «ønsker og følelser», jfr. det utsnittet av indikatorer jeg har listet opp tidligere. I stedet for å kreve mer saft, appellerer barnet til den voksnes rettferdighetssans, og demonstrerer slik en utviklet strategisk eller *pragmatisk* ferdighet.

Se litt nærmere på den listen over 12 indikatorer jeg har valgt ut. Hvordan kan jeg vite at barnet kan være i dialog over tid? Hvor lang tid? Skal tiden måles med klokke, eller skal den måles med hvor mange turtakinger barnet deltar i? Hvis barnet snakker med dukken eller bamsen, er dette en monolog eller en dialog?

Den definisjonen av operasjonalisering jeg har gjengitt,

sier at det er å oversette verbale beskrivelser til målbare variable eller indikatorer. Den verbale beskrivelsen av *språkutvikling* blir operasjonalisert og gjort målbart ved å finne en eller flere størrelser som konkretiserer ett enkelt begrep. Hvor konkret og målbart er «dialog over tid»? Eller «enkle tidsbegreper»?

Som ikke-logoped kjenner jeg ikke testene SATS og SPRÅK 4. Jeg vil likevel tillate meg å peke på at en test som skal fange opp indikatorer på språkutvikling, må tilfredsstillende krav til at de enkeltfenomenene en observerer, kan plasseres entydig innenfor eller utenfor en indikator, etter kriterier som kan etterprøves. Å plassere observasjoner og fenomener i kategorier som indikatorer, vil si å foreta en subsumpsjon; en subsumerer. I noen tilfeller er dette enkelt; i andre er det vanskelig og på grensen til det som er mulig.

Disse to testene gir bare adgang til å subsumere innenfor rammene av en énspåklig norskstyrt språkutvikling. Det får uakseptable konsekvenser for flerspråklige barn, både «gamle» (som også snakker ett av våre tre samiske språk), og «nye», som har med seg fremmedspråk fra ett eller flere andre land.

Jeg kjenner ikke til forskning som tar opp ytre (i dette tilfelle: prediktiv) validitet for SATS og SPRÅK 4. Det burde nå være samlet et så stort materiale at slike undersøkelser kunne gjøres.

### Tidsnormer og familienormer

Jeg har lært at logopeder misliker å snakke om normer, som lett fører til at en må sortere individers tale som «normal» eller «ikke normal» (evt. «unormal»). Sterk aversjon overfor dette dilemmaet er forståelig, i første rekke for en saklig subsumpsjon kan tolkes som en stigmatisering i form av en nedverdiggende klassifikasjon som er permanent for individet. Selve ordets historie tynger; en normal eller rett vinkel er 90°, ikke 89° eller 91°, og geometrien gir ikke særlig rom for slark.

Ord forandrer betydning, ikke bare gjennom hundre-årene men også i løpet av noen få år. Ordet «fokus» betyr nå stort sett oppmerksomhet, og «robust» betyr like gjerne «tilstrekkelig økonomisk bemidlet». Svært tydelig ser vi dette ved ord som betyr «vanlig»: Gemen, ordinær, vulgær og middelmådig. Slike betydningssglidninger

medfører lister av ord som det nå er sosialt «forbudt» å si eller skrive, og ordene «normal» og «ikke normal» (evt. «unormal») er blant disse. Spørsmålet for de som trenger disse begrepene, er om de skal bli verbalt handlingslammet, eller om de skal søke nye veier.

Den listen over indikatorer på språkutvikling hos en fireåring som jeg har gjengitt tidligere, er et definisjonsforsøk på en normalitet. Men den er helt tydelig laget for å gi rom for en skjønnsmessig vurdering, som ikke er ment som et grunnlag for en påtvunget kvantifisering. At den er ubrukbar for fremmedspråklige, gjør den ikke mindre egnet for enspråklige. Den er en tydelig del av en tidsnorm for språkutvikling hos enspråklige norske barn, og tjener trolig en viktig funksjon nettopp som en slik norm, hvis en har kunnskap og erfaring som setter en i stand til å utvise et rimelig skjønn.

Jeg har i en annen sammenheng gått inn for å bruke et normbegrep som kombinerer individets eierskap til normen med samfunnets sosiale reguleringer gjennom normer. I nettopp dette samspillet befinner også språket seg; som individuelt uttrykk og som sosialt felleseie.

De retningslinjene som jeg har kritisert i denne artikkelen, har ikke utviklet noe normbegrep, men er likevel skrevet ut fra normer ved verdiladninger. Noen av disse verdiladningene har jeg kritisert.

Jeg ønsker å etterlyse et normbegrep som burde være unngåelig i denne sammenheng. Vi fører en politikk som forutsetter at alle barn vokser opp i en familie-sammenheng, om nødvendig i et fosterhjem. Dette hjemmet har – kan ikke unngå å ha – et sett av normer, deriblant også normer for språk. Dette er ikke bare spørsmål om norsk, samisk eller pashto, det er også normer for valg av tema, for koding av hensyn til andre, for regulering av høflighet osv. Derfor burde et begrep som **familienormer** være sentralt i en fornyet veiledning i beskrivelse av språkutvikling.

Jeg avslutter med å anbefale en artikkel av Else Ryen og Hanne Gram Simonsen (*Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter*). De har i noen tid forsøkt å knuse myter om de skadevirkningene en flerspråklig oppvekst kan føre til. Artikkelen kombinerer faglig soliditet med lett tilgjengelighet, og den kan hentes gratis på nettet. Den er like lesverdig for logopedier som for Helsedirektoratet. Artikkelen har 57 referanser, av disse er flertallet ferskere enn *Retningslinjer...*, og Helsedirektoratet kan kanskje finne ny kunnskap (i dette tilfelle: yngre enn både 1981 og 2006) i artikkelen og i referansene.

#### Referanser

Gaski, Harald og Svenn-Egil Knutsen Duolljá: «Samisk». <https://snl.no/samisk> Lesedato: 2. mai 2017

Helsedirektoratet (2006): *Retningslinjer for måling av syn, hørsel og språk hos barn*. <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/nasjonalfaglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-#sprak> Lesedato: 5. mai 2017

Helsedirektoratet: Denne retningslinjen er under revisjon. <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/nasjonalfaglig-retningslinje-for-undersokelse-av-syn-horsel-og-sprak-hos-barn-#denne-retningslinjen-er-under-revisjon> Lesedato: 5. mai 2017

Høivik, Tord: Statistikk i praksis <https://samstat.wordpress.com/2017/04/30/operasjonalisering/> Lesedato: 2. mai 2017

Ryen, Else og Hanne Gram Simonsen (2015): «Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter.» *NOA norsk som andrespråk*. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1188/1178> Lesedato: 2. mai 2017

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or not. *The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Slethei, Kolbjørn (1975): *HS24. En taleaudiometrisk test på fonetisk grunnlag*. Upublisert magistergradsavhandling, Fonetisk institutt, Universitetet i Bergen

VitalStim® Pluss

ALTIUS GRUPPEN

## Dysfagi ?



VitalStim® gjør  
svelgetreningen mer effektiv



Ny og oppgradert  
VitalStim-enhet  
nå på lager !



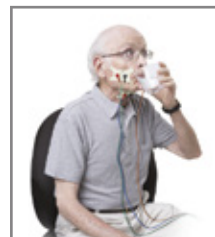
Bluetooth-teknologi

Terapisystemet VitalStim er en supplerende metode til tradisjonelle øvelser ved at det forener elektrisk stimulering av motoriske nerver med fordelene ved svelgeøvelser. Kombinert behandling gjør at du kan

fremskynde gjenvinning av styrke, gjenopprette funksjon og bidra til at hjernen re-mapper svelgingen. Forskning har vist at en kombinasjon av elektrisk stimulering og trening gir bedre resultater enn trening alene.

## Innhold i pakken:

Vitalstim Pluss-enhet	Batterier
Beskyttelses-trekk	4 elektroder
Stativ + pekepenn	Referanse EMG elektrode
Håndkontroller	Referanse EMG ledninger
Ledninger	

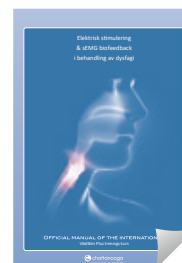


Forskning/studier/litteratur :

<http://info.altiusgruppen.com/vitalstim.html>

## Ønsker du å arrangere VitalStim-kurs?

Hvis det er ønskelig med eget kurs så stiller vi gjerne opp på det.  
Kontakt oss for priser og informasjon om dette.



40 00 70 08

[www.altiusgruppen.no](http://www.altiusgruppen.no)

[info@altiusgruppen.no](mailto:info@altiusgruppen.no)

# «Å være der du er. Oppmerksomhet, grenser og kontakt i den hjelpende samtalen»

av Bent Falk. Andre utgave utgitt 2016. ISBN: 9788245020533



Dette er en uunnværlig bok for alle logopeder.

Forfatteren Bent Falk er opprinnelig prest, men har hatt egen praksis som psykoterapeut siden 1982. Han har skrevet en liten, billig, og svært verdifull bok, for alle oss som er med på å hjelpe våre klienter til å nå sine mål gjennom samtale.

På ca. 80 sider rekker han å gi praktisk innføring i det som man ofte kaller samtaleteknikk, men som egentlig burde kalles samtalekunst.

Selve kunsten består i å skape kontakt, og kontakt skapes ved oppmerksomhet og autentisk, ekte nærvær, og tillits-skapende ærlighet.

Som logopeder er vi i kontinuerlig samtale med våre brukere. Og helt uavhengig av hvilket fagfelt innen logopedi vi bedriver, så har vi vel ofte følt oss rådville og på gyngende grunn.

Å føre en hjelpende samtale kan være enklere enn du tror, sier Falk. For selv om emnet er komplisert, trenger ikke samtalen om dette emnet å være komplisert. Hvis det oppleves som vanskelig å snakke sammen, er det ikke fordi det i seg selv er komplisert, men fordi det er noe du prøver å vri deg unna. Det kan være vanskelig hvis du for eksempel ikke orker å høre/bære smerten ved at en annen har det vanskelig. Og du kan komme i kontakt med din egen smerte, og/eller makteløshet i denne situasjonen. Det er slike vansker hjelperen må forholde seg til. Og her kommer den helt enkle kunsten, nemlig å være bevisst hva som foregår i deg selv – og dele det i den grad det tjener den andre.

«Å være der du er» høres så selvfølgelig ut. Men det krever en stor grad av selvoppmerksomhet, og bevissthet på egne grenser. Klienten skal for eksempel aldri behøve å være i tvil om hva vår kompetanse innebærer (vi er logopeder med rådgivingskunnskap, men vi er ikke psykoterapeuter).

Når hjelperen på denne måten er tydelig oppleves grensesettingen som kontakt, og ikke som avvisning.

Klare grenser gjør at vi kommer hverandre nær, og det gir grobunn for vekst, mens utydelige grenser fører til usikkerhet og er veksthemmende.



Utydelige grenser kan være på mange plan, både rent fysisk med tanke på avstand i rommet, møblering, plassering av stolene og kroppsholdning. Følelsesmessig avstand kan komme til uttrykk ved f.eks. moralisering, sensurerende uttrykk, generelle vendinger, eller fremmedgjøring gjennom ord, uttrykk og språkbruk. Avstand til den hjelpesøkendes problemer kan også føre til at man snakker forbi hverandre, avleder fra det vesentlige, eller etablerer enetale i stedet for dialog.

Falk snakker om våre grunnleggende følelser: glede, sorg, sinne og frykt, og omtaler de tre siste som «brysomme følelser». Mange i veiledningssituasjoner har forventning om at disse vonde følelsene skal forsvinne.

Uerfarne hjelpere kan i mange sammenhenger komme til å motsi den hjelpesøkendes opplevelser ved å overtale, bortforklare, avlede eller idyllisere. Vi kan f.eks. lett komme til å «trøste bort» det som er vanskelig. Dette letter ofte trykket hos hjelperen, så man slipper å forholde seg til sin egen maktesløshet i forhold til de problemene som utspiller seg. Men det hjelper ikke den hjelpesøkende. Tvert imot vil den hjelpesøkende lett føle seg motsagt, nedvurdert eller misforstått. Det er som han blir mistrodd, og «burde» føle noe annet enn det han faktisk føler.

Hvis man derimot tenker at følelser er medisin, og ikke sykdom, da blir det mere hensiktsmessig å la følelsene få spille seg ut og møte dem med kjærlig kontakt og nærhet.

Det er selve kontakten som er redskapet i situasjonen, sier Falk. Og i begrepet kontakt rommer han også kjærlighet i betydningen: Jeg ser deg, jeg hører deg, og jeg kan bekrefte deg. I denne sammenheng dreier det seg også om en bestemt måte å forholde seg til sine medmennesker på. Det dannes en kjærlig kontaktrelasjon, der man behandler den annen som ubetinget viktig.

En bokanmeldelse blir nødvendigvis overfladisk. Men la meg få gi noen kapitteoverskrifter som trolig vil være appetittvekkende smakebiter:

- Hjelpersyndromet og utbrenthet
- God hjelp er hjelp til selvhjelp. All annen hjelp er overgrep.
- Når du tar ansvaret for en annen, tar du også ansvaret fra den annen.
- Den paradoksale teorien om endring: Man kan ikke endre det man ikke aksepterer.
- Når du som hjelper ikke vet hva du skal si eller gjøre, er det nettopp det du skal si eller gjøre.

Jeg føler meg heldig som har fått virke som logoped i nesten hele mitt yrkesaktive liv, de siste 27 årene i privat praksis ved Logopedisk Institutt.

Det har nesten bare vært stemmefeltet som har vært i fokus for meg, og her er samtale/rådgiving tett knyttet til logopedien.

Men jeg tenker at rådgiving eller den hjelpende samtalen grenser tett opp til alle de logopediske disiplinene. Og det er alltid potensiale for videre faglig og menneskelig vekst innen logopedien og den tilgrensende rådgivingsdelen.

Falk får samtalekunsten til å høres så enkel ut, når han sier at den eksistensielle samtals spesielle ressurs er den sanne medmenneskeligheten. Utfordringen og vekstimpulsene ligger i å bli mere sann og mere menneskelig.

For meg har Falks bok «Å være der du er» pekt på grunnleggende forhold i hjelperyrket. Og den har utfordret min egen samtaleform, og rusket opp i hjelperrollen. Det er en bok jeg ikke blir ferdig med ved første gangs gjennomlesing.

Ibsen sier «Man skal ei lese for å sluke, men for å se hva man kan bruke!»

ALT jeg finner her, har jeg bruk for!

*Skrevet av logoped Ragnhild Skard*

# - Yrkesetikk, takk!

Tilsvaret til debattinnlegg av logopedstudent Jon-Øyvind Finbråten, NTL nr 1, 2017.

Så flott at du tar oppfordringen og skriver et debattinnlegg til spalten vår! Ja, vi har savnet respons på både det vi skriver og på NLLs Yrkesetiske retningslinjer generelt. Mange takk skal du ha! Gjennom debatt blir vi konfrontert med synspunkter vi ikke selv alltid kan se, bl.a. språklige formuleringer som kan tolkes noe forskjellig.

De første yrkesetiske retningslinjene ble vedtatt på NLLs landsmøte i 1969, etter å ha vært tatt opp som sak på flere landsmøter i forkant (Troll i ord, 1998, s. 67).

De har vært revidert flere ganger siden den gang, og er stadig under revidering. NLL har en styringsstruktur som gir ethvert (fullverdig) medlem lik anledning til å sende inn forslag til votering til Landsmøtet, lagets høyeste organ. Studentmedlemmer kan ikke sende inn forslag som skal opp til votering på Landsmøtet, men alle studentmedlemmer har talerett. Imidlertid kan et studentmedlem fremme en sak til for eksempel Regionslaget, som kan ta saken videre dersom de er enige. Enkelte regionslag har også studentmedlemmer i styret sitt. Så studentmedlemmer kan absolutt ha innflytelse i NLL.

De yrkesetiske retningslinjene er ikke ment å hindre logopedstudenter i å skaffe seg nyttige erfaringer for det yrket de skal utøve. Men det er alltid forskjell på det faglige **ansvaret** en student har og det ansvaret en utdannet logoped har. De eksempler du gir er interessante.

Selvfølger du råd til en venn om at han bør kontakte en logoped for sine stemmevansker. Det synes som du oppfatter dette som logopedisk arbeid fordi du har tatt i bruk fagkunnskapene dine for å foreta en vurdering om at han trenger logopedbehandling. Vi ser det ikke slik at dette er logopedisk arbeid. Selv om du hadde bestått eksamen, hadde det rådet vært det riktige, da det sjelden er lurt å gå inn i en terapeutisk rolle overfor noen man allerede har en annen type relasjon til.

Enhver logopedisk relasjon baserer seg på det faktum at klienten står i et avhengighetsforhold til logopeden. På godt og vondt. De yrkesetiske retningslinjene er der for å beskytte klienten for logopediske feilgrep på yrkesetikken område.

I ditt innlegg tar du også opp et tenkt eksempel angående det å være ufaglært assistent på et sykehjem eller en rehabiliteringsavdeling og du spør om du kan la være å drive opplæring, trening og andre logopediske aktiviteter. Det skal du selvsagt ikke. Sykehjemmet som sådan driver ikke med logopedi og tar heller ikke mål av seg å gjøre det. I den grad de gjør det, er det ved hjelp av en ansatt eller innleid logoped. Det sykehjemmet gjør for øvrig er ikke logopedi. At du tar i bruk innsikter og kunnskaper fra studiet i en slik assistentstilling, kan jo være bra, men en ufaglært assistent har vel andre oppgaver primært. Imidlertid, som logopedstudent har en lært mye om hvordan man snakker til og med en afatiker for eksempel, og den kunnskapen kan selvsagt være nyttig når en forholder seg til en bruker.

---

I ditt innlegg virker det som du tolker de yrkesetiske retningslinjer dit hen at du ikke kan arbeide logopedisk mens du tar det andre studieåret. Og at du dermed kan gå glipp av erfaringer som kan hjelpe deg i yrkesutøvelsen senere, jmf § 2. Det er mulig du ikke har vært oppmerksom på ordet selvstendig.

De fleste deltids logopedstudenter, og enkelte heltidsstudenter skaffer seg logopedisk arbeids erfaring under studiene. Selvsagt er det viktig! Så søk på sommervikariat for logopedstudenter. Men tituler deg som logopedstudent dersom du er det og vær bevisst på at du får en overordnet ansvarlig også til å underskrive rapporter, etc. Det vi i Yrkesetisk råd har sett er at enkelte titulerer seg som logoped før de er ferdigutdannet. Vi forventer alltid at logopedstudenter som jobber logopedisk samarbeider med/konsulterer en erfaren logoped for å kvalitetssikre tjenestene. Dette anbefales også for nyutdannede logopeder. På den måten vil den nyutdannede logopeden utvikle seg faglig.

Det du tar opp om grunnutdanning synes jeg er et viktig punkt. Likeså at du etterlyser ordet «profesjon» i retningslinjene. Ordet grunnutdanning er uklart brukt om logopedutdanningen.

Når det gjelder å bytte ut ordet «yrke» med ordet «profesjon» har dette vært en diskusjon i NLL, uten at vi i Yrkesetisk råd er kjent med hva som er begrunnelsen for fortsatt å bruke betegnelsen «yrke». På forespørsel til andre medlemmer i NLL som har hatt verv i organisasjonen over mange år virker det som en historisk forklaring er at logopedutdannelsen var en videreutdanning for lærere og at det derfor var lærerprofesjonen som primært var den styrende profesjonen. Dette har selvsagt endret seg nå.

I følge Wikipedia (!) er profesjon «et flertydig ord». En betydning er «yrkesgrupper som er kjennetegnet ved spesialiserte faglige ferdigheter». Vi burde kunne komme innunder den definisjonen. Videre søk gir uklare definisjoner på «profesjon» og «profesjonsstudier».

En autorisasjon, som NLL har søkt Helsedirektoratet om, vil nok gi oss klarere signaler om profesjonsstatus.

Etikk vil aldri kunne beskrives helt presist, selv om en selvsagt skal tilstrebe et så presist språk som mulig. Etikk vil alltid innebære at man har en «samtale» med seg selv: er denne handlingen i samsvar med min etiske overbevisning og de foreliggende retningslinjer, eller hva?

Igjen, mange takk for ditt innlegg. Du har gitt oss mange punkter som vi vil ta opp til videre drøfting. I tillegg til Yrkesetisk råd, er det også å håpe at ditt innlegg kan føre til engasjement og diskusjoner i de regionale logopedlagene rundt om.

*For yrkesetisk råd  
Trine Lise Dahl  
leder*

# SAMARBEJDE MELLEM DE NORDISKE AUDIOLOGOPÆDISKE FORENINGER

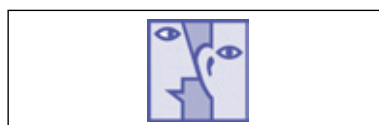
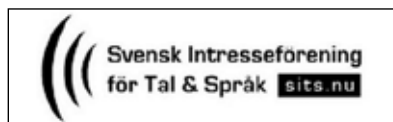
Besluttet på det Nordiske samarbeidsmøde på Nyborg Strand, søndag d. 26. marts 2017

Da vi gerne vil styrke det nordiske samarbejde og udveksling af viden, er der blevet indgået en aftale, de nordiske foreninger imellem, der tillader at medlemmer af en forening, kan deltage i kurser og kongresser i et andet nordisk land til medlemspris. Det betyder, at medlemmer af SITS (Sverige) kan deltage til medlemspris i Norge, Danmark og Island. Medlemmer af NLL kan deltage til medlemspris i Sverige, Danmark og Island. Medlemmer af FTi kan deltage til medlemspris i Norge, Sverige og Danmark. Medlemmer af ALF, FTHF eller FUA kan deltage til medlemspris i Norge, Sverige og Island, men ikke indbyrdes i de danske foreningernes arrangementer.

Det er op til den enkelte forening, hvorvidt medlemskabet i en anden nordisk forening tjekkes. Herunder findes oplysninger på de enkelte foreningers hjemmeside og Facebook, hvor arrangementer typisk slås op.

Vi glæder os til at se vores nordiske venner og fagfæller.

Land	Forening	Akronym	Hjemmeside	Facebook
Danmark	Audiologopædiske Forening	ALF	<a href="http://www.alf.dk">www.alf.dk</a>	Alf – audiologopædisk forening
	Foreningen for talehørelærere i folkeskolen	FTHF	<a href="http://www.fthf.dk">www.fthf.dk</a>	FTHF - Foreningen for talehørelærere i folkeskolen
	Foreningen for Universitetsuddannede Audiologopæder	FUA	<a href="http://www.fua.dk">www.fua.dk</a>	Foreningen for Universitetsuddannede Audiologopæder
Island	Félag talmeinafræðinga á Íslandi	FTI	<a href="http://www.talmein.is">www.talmein.is</a>	FTÍ - Félag talmeinafræðinga á Íslandi
Norge	Norsk logopedlag	NLL	<a href="http://www.norsk-logopedlag.no">www.norsk-logopedlag.no</a>	Norsk logopedlag
Sverige	Svensk intresseförening för Tal & Språk	SITS	<a href="http://www.sits.nu">www.sits.nu</a>	Svensk intresseförening för Tal & Språk





# 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 andre innen tilknyttede fagområder. På denne siden vil vi fortløpende presentere doktorgradsstudenter. Holder du på med forskning på doktorgradsnivå eller kjenner en logoped som gjør det – ta gjerne kontakt med redaksjonen.

**Navn:**

Siri Steffensen Bratlie

**E-postadresse:**

s.s.bratlie@isp.uio.no

**Bakgrunn:**

Allmennlærer med fordypning i norsk som andrespråk og mastergrad i spesialpedagogikk. Erfaring som spesialpedagog i grunnskolen og som PP-rådgiver.

**Tilknyttet:**

Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, forskergruppen Child Language and Learning (CLL)

**Tidsperiode:** 2016-2020

**Arbeidstitel på PhD-prosjekt:** Enhancing morphological knowledge in primary school children with a language minority background.

**Hovedveileder:** Janne von Koss Torkildsen, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

**Medveileder:** Monica Melby-Lervåg, professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO

**Tema og formål:** Det overordnede målet med doktorgrads-prosjektet mitt er å undersøke hva *barn med minoritetsspråklig bakgrunn* i småskolealder lærer av å delta i ordforråds-undervisning med fokus på de meningsbærende elementene ord er bygget opp av (*morfologi*). Målgruppen er uensartet, men man vet at barn med minoritetsspråklig bakgrunn som har et dårlig ordforråd på andrespråket, ofte strever med leseforståelse (f.eks. August et al, 2005). Dette kan få konsekvenser for skolefaglig mestring generelt. Et problem med mange ordforrådsintervensjoner er at de ikke gir overføringseffekt til nye ord. Gjennom å arbeide med betydningsbærende deler som inngår i mange ord, kan barna derimot få et godt redskap til både å forstå og lese nye ord. Nyere systematiske forskningsgjennomganger finner nettopp at morfologisk instruksjon gir effekt på barns

ordforråd og leseferdighet (se f.eks. Bowers, Kirby, & Deacon, 2010), også for barn med minoritetsspråklig bakgrunn (Goodwin & Ahn, 2010). På norsk finner man også signifikante og langvarige effekter av morfologisk trening (f.eks. Lyster, Lervåg, & Hulme, 2016). Effekten hos barn med minoritetsspråklig bakgrunn er i norsk sammenheng ikke tidligere undersøkt.

Som en del av prosjektet skal vi utvikle og prøve ut en «morfologiapp». Det fins mange kommersielle skole- og undervisningsapper på markedet. Flere av disse benyttes i spesialpedagogisk arbeid og i språkopplæringen. Så langt vi kjenner til er det imidlertid få forskningsbaserte apper, og ingen «morfologiapper». Det er derfor behov for å utvikle og kvalitetssikre slike verktøy, samt undersøke hvordan disse best kan brukes i opplæringen for bl.a. barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

Prosjektet mitt er knyttet til en større NFR- finansiert intervensjonsstudie initiert av forskergruppen Child Language and Learning som har tittel «*The vocabulary learning challenge- how can we improve learning efficiency?*».

**Referanser:**

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English *Language Learners. Learning Disabilities Research and Practice*, 20(1), 50-57. doi:10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, S. H. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. doi:10.3102/0034654309359353
- Goodwin, A. P., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183-208. doi:10.1007/s11881-010-0041-x
- Lyster, S.-A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*, 29(6), 1269-1288. doi:10.1007/s11145-016-9636-x



## 26. - 27. oktober 2017 hos Statped sørøst

### Kursavgift:

Kr. 1200 (inkl. lunsj) for begge dager

Kr 800 (inkl. lunsj) for én dag

Kr. 350 (inkl. lunsj) for logopedistudenter (gjelder de første 20 som melder seg på)

### Bindende påmelding innen 25. september

<https://kurs.statped.no>

Eventuell avbestilling belastes med kr. 500.

### Kurssted:

Gamle Hovsetervei 3, Oslo (tidligere Huseby kompetansesenter)

Følg med på

<https://kurs.statped.no> for oppdatert program.

## Vel møtt på Afasidagene 2017!



Kontaktpersoner: Nina Høeg: [nina.hoeg@statped.no](mailto:nina.hoeg@statped.no) og Stig Berdal: [stig.berdal@statped.no](mailto:stig.berdal@statped.no)

*Afasiteamet i Statped sørøst arrangerer tradisjonen tro sine årlige afasidager, et praksisrettet kurs om afasi. Benytt sjansen til å høre om praksiserfaringer og forskning og utveksle erfaringer med andre logopeder som arbeider i afasifeltet.*

### 26. oktober, kl. 10.00-16.00

**Multi-modal or constraint therapies for aphasia: What is the evidence and practice?** ved logoped og forsker Miranda Rose

Miranda Rose er en av Australias fremste forskere innen afasirehabilitering. Hun er leder for the Aphasia Lab ved La Trobe University, Australia. Hun har forsket mye på virkningen av ulike former for afasirehabilitering, med et spesielt fokus på gester og multi-modale tilnærminger. Hun vil holde en matnyttig kursdag, underbygget av forskning og med konkrete eksempler fra praksis.

### 27. oktober, kl. 9.00-15.00

**Hva skjer på afasifeltet i Norge?**

Aktuelle praktisk-teoretiske tema fra afasilogopedien.

**Språkprosessering, språklige nettverk og lokalisasjon av skade hos personer med afasi**, ved Hedda Døli, logoped, ph.d.-stipendiat, Universitetet i Bergen.

**Hvordan jobbe med flerspråklige personer med afasi? Teori og praksiseksempler**, ved Monica Norvik Knoph, logoped, forsker, afasiteamet, Statped sørøst & MultiLing, Universitetet i Oslo

### Kortforedrag ved fagpersoner fra nettverksprosjektet Afasiforum

- Illustrerte kommunikasjonsråd. Presentasjon av en veiledningsressurs om afasi og kommunikasjon
- Hvordan tolke HAST-testen? Presentasjon av norske normdata
- Token-testen på norsk, i app-versjon
- Å kartlegge talepraksi. Presentasjon av DIAS-testen

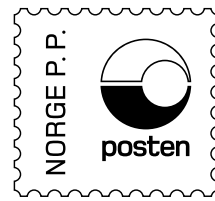
Med forbehold om endringer.



# KURS & KONFERANSER

Tidspunkt	Tema	Sted	Nettadresse
15.-17. juni 2017	6th Nordic Aphasia Conference 2017	København, DK	<a href="http://inss.ku.dk/english/calendar/nordic-aphasia-conference-2017/">http://inss.ku.dk/english/calendar/nordic-aphasia-conference-2017/</a>
17.-21. juli 2017	14th International Congress for the Study of Child Language	Lyon, Frankrike	<a href="http://iascl2017.org/">http://iascl2017.org/</a>
24. august 2017	Kartlegging og tiltak for barn med språkløydsvanser	Oslo	<a href="https://kurs.statped.no">https://kurs.statped.no</a>
24.-25. august 2017	Kurs i Lidcombe-programmet Stammebehandling førskolebarn	Oslo	<a href="https://kurs.statped.no/">https://kurs.statped.no/</a>
31. august – 1. september 2017	Communication in individuals with Down syndrome – which future does the research predict?	Oslo, Nasjonalbiblioteket	<a href="http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/arrangementer/communication-in-individuals-with-down-syndrome---.html">http://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/arrangementer/communication-in-individuals-with-down-syndrome---.html</a>
31. august – 1. september 2017	MODAK kommunikatív afasiundervisning	Næstved, Danmark	<a href="http://fua.dk/wp-content/uploads/2016/02/MODAK-kursus-august-september-2017.pdf">http://fua.dk/wp-content/uploads/2016/02/MODAK-kursus-august-september-2017.pdf</a>
04. september 2017	Barry Guitar: New directions in treatment of stuttering	Oslo, Blindern	Påmelding til: tommy.olsen@stammesenter.no
04.-05. september 2017	17th International Symposium on Processability to Language Acquisition	Tyskland, Ludwigsburg	<a href="https://www.ph-ludwigsburg.de/pala2017.html">https://www.ph-ludwigsburg.de/pala2017.html</a>
08. september 2017	Evidence-Based Intervention for Children with Speech Sound Disorders	Reykjavik, Island	<a href="http://www.talmein.is/2017/04/18/caroline-bowen-one-day-seminar/">http://www.talmein.is/2017/04/18/caroline-bowen-one-day-seminar/</a>
27.-28. september 2017	Oral Placement Therapy, Talk Tools nivå 2	Horten	<a href="http://www.barnasspraksenter.no">www.barnasspraksenter.no</a>
04.-12. oktober 2017	AVIT (Applied Voice Intervention Techniques)	Larnaca, Kypros	<a href="https://www.vives.be/avit">https://www.vives.be/avit</a>
16.-17. oktober 2017	Munnmotorikk Iqoro	Asker, Asker kulturhus	Bindende påmelding innen 10.06.17 <a href="mailto:lenawik53@gmail.com">lenawik53@gmail.com</a>
26.-27. oktober 2017	Afasidagene	Oslo	<a href="https://kurs.statped.no/">https://kurs.statped.no/</a>
13.-15. november 2017	PROMT introduksjonskurs	Stockholm, Sverige	<a href="http://www.promptinstitute.com/event/stockholm4243">http://www.promptinstitute.com/event/stockholm4243</a>
10.-12. mai 2018	10th European CPLoL Congress of Speech and Language Therapy	Cascais, Portugal	<a href="http://cplol.eu/">http://cplol.eu/</a>
23.-24. mai 2018	15. Nordiske symposium om barnesprog	Odense, Danmark	<a href="http://nordisksymposium.weebly.com">http://nordisksymposium.weebly.com</a>

Informasjon om Kurs/konferanser skal inneholde **Dato/Tema/Sted/Kontaktpersoner**



Avsender: NLL v/ Ingvild Røste, Karl Flods vei 26, 0953 Oslo

## INNHold

<b>Redaktøren</b> <i>Jannicke Karlsen</i> .....	s. 3
<b>Nytt fra styret</b> <i>Solveig Skrolsvik</i> .....	s. 4
<b>Hva er en grevlingby? En undersøkelse av hvordan nylagde sammensetninger fortolkes av personer med og uten afasi</b> <i>Eli Anne Eiesland &amp; Marianne Lind</i> .....	s. 6
<b>Risiko for utvikling av dysleksi</b> <i>Jan Erik Klinkenberg</i> .....	s. 16
<b>Språkstyrning – med utgangspunkt i grammatiska utvecklingsstadier</b> <i>Gisela Håkansson</i> .....	s. 22
<b>Referat: Oppsummering fra en vellykket innføring i PROMPT-metodikken</b> <i>Hege Myhre Johnsrud</i> .....	s. 29
<b>Referat: Disputas Silje Hølland</b> <i>Jannicke Vøyne</i> .....	s. 30
<b>Referat: B-b-boklansering på Eldorado bokhandel.</b> <b>Ord til Besvær – Livet med stamming</b> <i>Jon-Øivind Finsbråten</i> .....	s. 32
<b>Referat: Norsk Logopedlags Vinterkonferanse 9.-11. mars 2017</b> <i>Ingvild Røste, Julie W. Olsen og Jannicke Karlsen</i> .....	s. 36
<b>Lesernes side: Helsefarlig flerspråkelighet?</b> <i>Kolbjørn Slethei</i> .....	s. 40
<b>Bokomtale: «Å være der du er. Oppmerksomhet, grenser og kontakt i den hjelpende samtalen»</b> <i>Ragnhild Skard</i> .....	s. 48
<b>Yrkesetikk</b> <i>Trine Lise Dahl</i> .....	s. 50
<b>Presentasjon av ph.d.-prosjekter</b> <i>Siri Steffensen Bratlie</i> .....	s. 53
<b>Kurs &amp; Konferanser</b> .....	s. 55