

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

FAGBLAD FOR AUDIOLOGOPÆDER



49. årgang • Marts 2013 • Nr. **1**

Sætnings-fuldendelse

Til struktureret samtale og pædagogisk analyse som grundlag for tilrettelæggelse af motiverende læreprocesser og hensigtsmæssig inklusion.

Skemaer til børn og unge på cd'en.

Bog og cd kr 298,-



Café-nyt til unge 13-15 år

To fantastiske historier om en død søster og om det meget diskuterede og desværre aktuelle emne: voksnes chat med børn på nettet.

Pr bog kr 38,-



Skriv året rundt

Fagligt skriv kursus på flere niveauer med forskellige genrer, ordforråd og tegning som støttestrategi. Emnerne i de fire hæfter er årets mærkedage.

Lærerens bog kr 68,-

Sæt med 5 ens opgavehæfter kr 49,-



Help Start

Elever med ordblindhed har ofte store vanskeligheder med skriftlig engelsk. Derfor er der brug for den særlige pædagogik i HELP Start. Velegnet i grundskolen og til voksne.

Tekstbøger A-F kr 68,- pr bog

Arbejdsbøger A-F kr 52,- pr bog

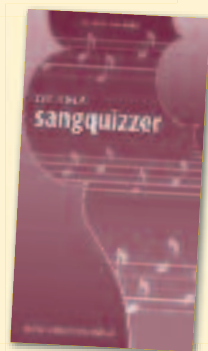
Vejledning udkommer april 2013



Svup Karoline, mavepine, sækken fuld af noget, der rimer på hopper

Over 600 spørgsmål om kendte emner i danske børnesange til 5-7 årige.

De små sangquizzes kr 68,-



PRISER EXCL MOMS
LÆS MERE OG SE EKSEMPLER PÅ WWW.SPF-HERNING.DK VI SENDER GERNE TIL GENNEMSYN.

Special-pædagogisk forlag

Birk Centerpark 32 · 7400 Herning · Tlf 97 12 84 33 · forlag@spf-herning.dk · www.spf-herning.dk

Hvordan får vi ørenlyd?



*Dette spørgsmål har jeg mange gange stillet mig selv – og senest her i januar måned, hvor jeg blev kontak-
tet af en journalist fra Nordjyske Medier, som ville
høre lidt om Audiologopædisk Forenings holdning
til, at kommunerne truede med at hjemtage opgaver
fra Taleinstituttet i Aalborg, såfremt instituttet ikke
sænkede priserne.*

Debatten bølgede frem og tilbage i medierne. Karakteristisk for indlæggene her var, at de kom fra en bred vifte af professionelle og politikere. Vi så indlæg fra bl.a. politikere, som mente, at kommunerne selv kan løfte opgaverne og give den samme ydelse til en mindre pris. På intet tidspunkt i debatten blev det fremført, hvordan kommunerne vil løfte opgaverne, og hvilke kvalitetskrav de sætter til en sådan ydelse. Fordi effekten af disse højt specialiserede ydelser, som taleinstitutterne varetager, er så svære at måle, hvis man tyr til den letteste målemetode – nemlig det, der kan gøres op i tal, dvs. den økonomiske. Der går købmandsbutik i diskussionen, hvor den, i stedet for at handle om spareøvelser, burde handle om, hvad mennesker med kommunikative vanskeligheder har krav på af ydelser samt, hvordan det faglige niveau kan etableres og fastholdes i kommunerne, hvis de hjemtager opgaverne.

Og det er ikke i orden!

I Audiologopædisk Forening har vi i de senere år med stigende bekymring set på de udviklingstendenser, som vi allerede så starten på med strukturreformen i 2007: Nemlig at kommunerne i stigende grad hjemtager opgaver fra de regionale centre. Opgaver, som kræver en højt specialiseret viden, og som kommunerne ikke i samme grad kan opretholde en viden om og få erfaringer med, bl.a. fordi der er færre mennesker med lignende vanskeligheder i en kommune end i et regionalt institut. Vores professionelle tilgang til problematikken vægttes ikke højt i debatten, og når vi påpeger det paradoksale i decentraliseringen af vores ydelser holdt op imod centraliseringen af sygehøvsnet, mødes vi med argumenter om, at det er to usammenlignelige størrelser.

I min samtale med journalisten fra Nordjyske Medier stod det mig endnu engang klart, at vi er oppe imod stærke kræfter: for det første er det meget få mennesker, der er ordentligt bekendt med de ydelser,

som de regionale centre varetager. For det andet: Hvem har retten til at definere, hvad der er en god ydelse?

For det tredje ved vi godt, at journalister kan lide at tage udgangspunkt i eksempler og personlige historier. Og netop mennesker med kommunikative vanskeligheder fx som følge af apopleksi, stiller ikke op i medierne. I eksemplet fra Nordjyske Medier var det således også en præst med stemmevanskeligheder, der blev interviewet.

Og hvordan endte det hele så i Nordjylland? Jo – det endte ligesom så mange andre steder i landet i disse år: Ifølge medierne vil kommunerne pr. 1. januar 2014 overtage opgaverne, som formentlig fordeles i fire centre rundt om i landsdelen.

Det er den virkelighed, vi nu engang lever i, og som vi derfor må forholde os til. Vi er et fag, der ikke er synlige for andre end os selv, de personer, der modtager vores ydelser – og måske deres pårørende. At synliggøre vort fag og vor praksis er en af de store udfordringer, vi står overfor som faggruppe i de kommende år. Såvel på voksen- som børneområdet. Samtidig skal vi forholde os til, at de forhold, vi arbejder under, ændrer sig ligefrem proportionalt med, at samfundet ændrer sig.

Derfor vil vi i bestyrelsen gerne opfordre til, at I skriver 'historier' og eksempler til os – historier fra jeres praksis på PPR kontorer, i kommuner eller regionale centre eller andre steder - om hvilke ydelser, der ikke kan gives mere – hvilke fagområder, der bliver skåret i eller nedlagt, men også de gode historier og eksempler: Hvordan vi tilpasser os de ændrede vilkår, hvilke initiativer der tages lokalt - kort sagt gode idéer, som vi alle kan blive inspireret af. Praksis er forskellig landet over – derfor er det vigtigt med mange fortællinger. Din praksishistorie vil blive anvendt til viden- og erfaringsopsamling i bestyrelsen – og vil ikke blive offentliggjort, medmindre du er indforstået. Send en mail til formand@alf.dk med en fortælling fra din praksis.

Bente Reimann Jensen
Formand
formand@alf.dk

Logopeden som en ressurs når afasirammede skal tilbake i arbeid

Af Silje Merethe Hansen og
Jenny Svela, Norge

Artiklen har oprindelig været bragt i Norsk Tidsskrift for Logopedi »Logopeden« nr. 4/12. Artiklen er på norsk med enkelte ordforklaringer i teksten.

I Norge og internasjonalt er det manglende forskning på afasirammede som skal tilbake i arbeid. Empiri viser at arbeid tilfredsstillende grunnleggende menneskelige behov, blant annet økonomiske og sosiale. Forskningen som foreligger viser imidlertid en tendens til at logopeden er lite [meget lidt, red] synlig i rehabiliteringsprosessen mot arbeid. Vi har derfor undersøkt hva 5 norske logopeder gjør og hva de kan gjøre når afasirammede skal tilbake i arbeid.

Denne artikkelen er en sammenfatning av deler av vår masteroppgave: »Dråpen uthuler stenen ikke ved makt, men ved å dryppe ofte« - Logopeden som en ressurs når afasirammede skal tilbake i arbeid (Hansen & Svela, 2012).

Med eldrebølgen øker behovet for å holde personer lengst mulig i arbeid, da trygd og tidlig pensjon er en stor økonomisk belastning for samfunnet (Hinckley, 2008). I tiden fremover vil antallet personer som får hjerneslag i Norge øke (Helsedirektoratet, 2009). Omkring en fjerdedel av alle som rammes av hjerneslag er under 65 år, og er dermed i arbeidsdyktig alder. Funn fra flere undersøkelser viser at afasi vanskeliggjør tilbakeføring til arbeidslivet (Graham, Pereira, & Teasell, 2011; Naess, Hammersvik, & Skeie, 2009), samt at logopeden er lite synlig i denne arbeidsrettede rehabiliteringen (Garcia, Barrette, & Laroche, 2000; Kersten, Low, Ashburn, Georges, & McLellan, 2002). Med bakgrunn i dette søkte vi å belyse følgende problemstilling:

På hvilken måte kan logopeden være en ressurs i rehabiliteringen av afasirammede som skal tilbake i arbeid?

Arbeid er et begrep som viste seg vanskelig å definere. I vårt prosjekt definerte vi arbeid både som lønnet arbeid, frivillig arbeid og utdanning, og definisjonen dekker returnering til reduserte, samt tilrettelagte stillinger. I oppgaven baserte vi oss først og fremst på internasjonal empiri,



SILJE MERETHE HANSEN er logoped MNLL (Medlem av Norsk LogopedLag, red.), og arbeider som stipendiat ved forskningsavdelingen på Sunnaas Sykehus HF, Nesodden. Hun arbeider med telemedisinprosjektet »språktrening rett hjem«. Hun har bachelor i spesialpedagogikk og master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. E-post: silje.merethe.hansen@sunnaas.no

JENNY SVELA er logoped MNLL, og arbeider ved SUS, Avdeling for Fysisk Medisin og Rehabilitering i Stavanger. Hun har bachelor i spesialpedagogikk og master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. E-post: jenny.svela@sus.no

med unntak av én norsk medisinsk undersøkelse (Naess et al., 2009). Funnene i de internasjonale undersøkelsene kan ikke ukritisk overføres til norske forhold, da logopedutdanning, offentlig og privat helsetilbud og lignende faktorer vil variere fra land til land. Som en følge av manglende norsk forskning, valgte vi allikevel å ta i bruk de internasjonale undersøkelsene som foreligger.

Vi vil nå kort gjøre rede for den teoretiske og metodiske bakgrunnen for prosjektet. Deretter vil vi presentere og drøfte våre funn, med utgangspunkt i logopedenes arbeidsoppgaver samt logopedens opplevelse av styrker og begrensninger knyttet til egen rolle i den arbeidsrettede rehabiliteringen.

Teoretisk bakgrunn

Regjeringen har en visjon om et godt og anstendig arbeidsliv for alle. Dette kommer blant annet frem i St.meld. nr. 9 (2006-2007) Arbeid, velferd og inkludering, hvor det foreslås en rekke tiltak og strategier for å styrke inkluderingen i arbeidslivet. Forslagene innebærer blant annet forhold knyttet til å senke tersklene inn i arbeidslivet, og heve tersklene ut av arbeidslivet.

Et hjerneslag påvirker muligheten for å komme tilbake i arbeid. Flere studier har vist at afasirammede ofte returnerer til mindre krevende arbeid enn tidligere (Dalemans, De Witte, Wade & Van den Heuvel, 2008; Lasker, LaPointe, & Kodras, 2005). Det kan imidlertid se ut til at langt flere slagrammede uten afasi returnerer, sammenlignet med slagrammede med afasi (Graham et al., 2011; Naess et al., 2009). Afasi kan sees som en risikofaktor når slagrammede skal tilbake i arbeid (Radford & Walker, 2008). Samme undersøkelse viste imidlertid at den slagrammedes motivasjon og holdninger kan være en beskyttende faktor for tilbakeføringen. Det samme var positive holdninger hos arbeidsgiver, støttende familie og intensiv rehabilitering.

Arbeidsrettet rehabilitering

I Nasjonal retningslinje for behandling og rehabilitering ved hjerneslag (Helsedirektoratet, 2010) anbefales det at: »Personer med hjerne-

slag som har et arbeidsforhold bør kartlegges i forhold til arbeidsmuligheter og alle som har mulighet for å komme tilbake i arbeid, bør tilbys målrettet arbeidsrehabilitering« (s. 141). Wolfenden og Grace (2009, ref. i Graham et al., 2011) trekker frem fire sentrale prinsipper i arbeid med yrkesfaglig [yrke = erhverv, red.] rehabilitering av personer med hjerneslag: (1) forberedelse til arbeid og konkret trening av vanskeområder, (2) læring og utdanning innenfor områder som er aktuelle i forhold til arbeidsplassen, (3) den slagrammedes deltakelse i planlegging og gjennomføring av den yrkesfaglige rehabiliteringen, og (4) oppfølging på arbeidsplassen av en fagperson som kjenner den slagrammedes situasjon godt.

I en undersøkelse utført av Garcia et al. (2000), identifiserte afasirammede, logopeder og ansatte med personalansvar, barrierer og strategier for arbeidsrettet rehabilitering. Kun 11% av de identifiserte strategiene var rettet direkte mot logopedene. Dette kan tyde på at verken den afasirammede, arbeidsplassen eller logopedene ser logopedene som en viktig del av tilbakeføringen til arbeid.

Metode

Da flere undersøkelser, blant annet Garcia et al. (2000), viste at logopedene er noe distansert fra denne prosessen, antok vi at få norske logopeder har erfaring med afasirammede som skal tilbake i arbeid. Dette talte for at problemstillingen vår best kunne besvares kvalitativt ved å søke kunnskap i dybden blant de logopedene som har den kunnskapen (Gall, Gall, & Borg, 2007). Kriteriene for vårt utvalg var at logopedene arbeider med eller har arbeidet med afasirammede som skal tilbake i arbeid, i løpet av de siste 10 årene. Utvalget bestod av fire kvinner og en mann. Tre av logopedene drev egen privat praksis, og to av logopedene arbeidet i det offentlige rehabiliteringstilbudet. Arbeidserfaringen deres varierte fra 3 til 30 år. Vi er klar over at vi ikke kan generalisere våre funn til å gjelde utover vårt utvalg. Informantene ble ikke tilfeldig utvalgt, og de meldte selv sin interesse for å delta i undersøkelsen. Det kan tenkes at informantene ikke representerer den typiske logopedene, men

heller logoped med et særlig engasjement.

Data ble samlet inn ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer. I forkant av intervjuene utformet vi en intervjuguide med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene, som rettet fokus på logopedenes arbeidsoppgaver og opplevelse av styrker og begrensninger knyttet til egen rolle. Intervjuguiden vår avsluttet med et mirakelspørsmål (Burns, 2005), som innebar elementer fra en optimal arbeidsrettet rehabilitering, og et åpent spørsmål hvor logopedene fikk mulighet til å ta opp eventuelle viktige emner som ikke allerede var tatt opp. Intervjuguiden ble prøvd ut på to prøveinformanter. Dette ble en øvelse for oss i bruk av oppfølgingsspørsmål, ansvarsfordeling og på samspillet mellom intervjuere, samt intervjuer og informant. I forkant av intervjuene gav vi alle informantene mulighet til å få tilsendt spørsmål og temaer på forhånd, og alle informantene ønsket dette. Vi utførte intervjuene på logopedenes arbeidsplass og var to studenter til stede under alle intervjuene.

Vi valgte å foreta transkripsjonen av opptakene kort tid etter intervjuene og transkribere det første intervjuet sammen. På denne måten fant vi frem til en felles stil som vi fulgte ved de individuelle transkriberingene. Vi oppnådde stor grad av samsvar, og resterende ulikheter ble lukket bort gjennom korrekturlesning av egne og hverandres transkripsjoner. I vår analyse av datamaterialet lot vi oss inspirere av Grounded Theory, som innebærer at informantenes egne oppfatninger er utgangspunkt for analysen (Dalen, 2011).

Vår analyse bestod av tre faser. I fase 1 leste vi transkriptene og kategoriserte hver for oss. Vi forsøkte å løsrive oss fra forskningsspørsmålene, og med åpent sinn finne nøkkelord og kategorier som tok utgangspunkt i datamaterialet vårt. I fase 2 delte vi nøkkelordene og kategoriene med hverandre, og utviklet en rekke felles kategorier. I fase 3 drøftet vi resultatene opp mot teori, og nye underkategorier oppstod. Vi brukte dataprogrammet NVIVO til å organisere datamaterialet, føre logg, samt holde oversikt over arbeidsfordeling og litteratur.

Logopedens arbeidsoppgaver

Logopedene trakk frem flere arbeidsoppgaver knyttet til deres arbeid med afasirammede som skal tilbake i arbeid. Disse arbeidsoppgavene vil nå kort belyses nedenfor.

Språkspesifikk trening

Ikke overraskende trakk samtlige av våre fem informanter frem spesifikk språktrening som en viktig del av rehabiliteringen, uavhengig om den afasirammede skal tilbake i arbeid eller ikke. Logopedene kartlegger og tilpasser behandlingsopplegg til hver enkelt afasirammet. Dette bekreftes av flere studier som viser at spesifikk språktrening er en nødvendig og vesentlig del av den logopediske rehabiliteringen (Cherney & Robey, 2008; Qvenild, Haukeland, Haaland-Johansen, Knoph, & Lind, 2010). Forberedelse til arbeid og konkret trening av språklige utfall er essensielt i en yrkesrettet rehabilitering (Graham et al., 2011). Ved Center for hjerneskade i København har de gode erfaringer fra et intensivt tverrfaglig rehabiliteringsprogram for afasirammede i yrkesaktiv alder. Intensiv språk- og kommunikasjonstrening er kjernen i dette programmet (Jensen & Humle, 2011).

Arbeidsspesifikk trening

I vår undersøkelse viste det seg at alle fem logopedene arbeider med spesifikke arbeidsoppgaver tilpasset den afasirammedes arbeidsplass. Logopedene hevdet at denne treningen er nødvendig når afasirammede skal tilbake til arbeidslivet. Den spesifikke arbeidstreningen kan innebære alt fra å ringe i telefon eller skrive e-post, til å holde foredrag eller ha uformelle samtaler rundt lunsjbordet. Rehabiliteringen kan foregå en-til-en eller i afasigruppe som en av logopedene trakk frem. Våre funn om arbeidsspesifikk trening blir bekreftet i undersøkelsen til Graham et al. (2011), hvor konkret arbeidsspesifikk trening blir trukket frem som essensielt prinsipp når slagrammede skal tilbake i arbeid. En logoped sa:

Når de skal tilbake kan de ha store forhåpninger fordi de har blitt bedre i kommunikasjon og språk (...). De har blitt bedre til å lese, de synes de takler dette godt. Så kommer

de på arbeidsplassen sin og opplever kanskje at det er veldig mange skritt tilbake. De klarer ikke henge med, klarer ikke gå til lunsj for eksempel, de skjønner ikke hvordan de skal forholde seg til det å prate litt løst og selv om de har det faglige, kunnskapen er der fremdeles, så faller de litt ut da. For det er så mye som spiller inn.

Sett i lys av teori og empiri ser vi at det å tilrettelegge rehabiliteringen til den afasirammedes fremtidige arbeidsoppgaver er viktig når afasirammede skal tilbake i arbeid. Samtidig er det ikke alene nok, den spesifikke arbeidstreeningen bør sees i tilknytning til miljøet på arbeidsplassen (Simmons-Mackie, 2008). Dette bekreftes også av logopedens eksempel ovenfor.

Informasjonsformidling på arbeidsplassen

Videre trakk logopedene frem kontakt med arbeidsplassen som del av sine arbeidsoppgaver. De understreket at denne kontakten er sjelden, men viktig. I kontakten med arbeidsplassen har logopedene gitt råd om mulig tilrettelegging, samtidig som det i noen tilfeller har blitt gitt generell informasjon om afasi.

En logoped uttrykte det slik: *»Informert om afasi. Det tror jeg er veldig smart, det kan bli gjort overalt. (...) Det er veldig lite kunnskap«*. En annen logoped trakk frem at informasjonsarbeid til kollegaer og arbeidsplass er viktig slik at den afasirammede blir møtt med forståelse på arbeidsplassen. En tredje logoped trakk frem at:

Hun ser jo helt frisk [rask, red.] ut ikke sant. (...) Sånn at det er veldig lett å se på henne som en helt normal person og ikke se de vanskene hun har. (...) Når vi da greide å få vanskene til å bli synlige, ble det også lettere å tilrettelegge.

Da få personer i Norge kjenner til begrepet afasi (Haaland-Johansen, 2010, juni), kan man tenke seg at arbeidsgiver og kollegaer har lite kjennskap til afasi. Simmons-Mackie (2008) skriver at logopedene og personer med afasi har et ansvar for å gjøre afasi mer kjent i det offentlige rom, for eksempel på arbeidsplassen. Jensen og

Humble (2011) viser fordelene ved at logopedene har en aktiv rolle, og deltar på personalmøte på arbeidsplassen og informerer om utfordringer og ressurser hos den afasirammede.

Vår undersøkelse viste at logopedene hevder at arbeidsplassene som oftest er imøtekommande og vennlige, men at det likevel er lite kunnskap om afasi. En av logopedene sa: *»Da er det ikke meningen at nødvendigvis alle kollegaer må gå på kurs i samtale, og klare dette, men bare noen enkle grep da.(...) Det tror jeg er smart i fremtiden«*. Kollegaers kunnskap om afasi har innvirkning på hvordan den afasirammede blir oppfattet på arbeidsplassen. Teori har vist at støttet samtale for voksne med afasi kan bidra til å gi familie, venner og kollegaer økt forståelse for vanskene, og fremme samtaler hvor den afasirammede er en likeverdig partner (Kagan, 1998; Kagan et al., 2004; Simmons-Mackie, 2008). Det er imidlertid viktig å reflektere over hvilken grad det lar seg gjøre i praksis at kollegaer får kurs i dette. Som logopedene i eksemplet ovenfor belyser må ikke nødvendigvis alle kollegaer på kurs i støttet samtale, men at det er gjennomførbart med noen enkle grep som informasjonsformidling og samarbeid med arbeidsplassen.

Informasjonsformidling på arbeidsplass knyttet til den afasirammedes utfordringer, kan imidlertid være etisk utfordrende og få negative konsekvenser. I de yrkesetiske retningslinjene til Norsk logopedlag (2010) står det at logopedene skal være varsom og unngå uheldige virkninger for klienten. Dette viser at logopedene bør reflektere over hvor mye og hvor spesifikt man skal fortelle om andres skader. Informasjon som er for detaljert kan muligens virke mot sin hensikt og føre til stigmatisering av den afasirammede, i stedet for å fremme et godt miljø for kommunikasjon.

Logopedens opplevelse av styrker

Logopedene i vår undersøkelse trakk blant annet frem sin todelt fagkompetanse, samt at de er støttespillere for de afasirammede, som styrker knyttet til sin rolle.

Todelt fagkompetanse: relasjon og handling

Samtlige logopedene trakk frem sin fagkompetanse som en styrke når de arbeider med afasirammede som skal tilbake i arbeid. På den ene siden handler det om kunnskap om språk, afasi og kjennskap til pedagogiske verktøy, det Røkenes og Hanssen (2006) kaller handlingskompetanse. På den andre siden handler det om rådgivnings- og veiledningskompetansen, det Røkenes og Hanssen (2006) kaller relasjonskompetanse. Logopedene i vår undersøkelse opplever at de har en styrke i sin handlingskompetanse. En av logopedene forklarte hvordan denne styrken er særegen for logopedene: *»Ja. Jeg tror nok jeg har en spesiell kompetanse som handler om språk, ikke sant? Som handler om afasi som ikke de andre har«.*

På spørsmål om hva hun opplever som logopedens styrker, svarte den ene logopedene: *»Faglig kompetanse på afasifeltet, og på språkfeltet, og også på det som handler om rådgivning faktisk. Det blir egentlig viktigere og viktigere«.* En logoped ønsket at de afasirammede skal innse hva de selv trenger:

Hvis vi er flinke og dyktige så kan vi få vedkommende til å reflektere over eget liv og ta beslutninger uten at man påvirker de direkte. Men at de kommer til en erkjennelse om hva som kan være bra for nettopp dem.

Dette handler om logopedens utnyttelse av relasjonskompetanse. Logopedene prøver å unngå å handle på den afasirammedes vegne, men i stedet få den afasirammede til sette ord på hva han eller hun selv ønsker. Dette fokuset på hjelp til selvhjelp i rådgivningen av den afasirammede, legger føringer for logopedens rolle og arbeidsoppgaver. En logoped sa: *»Det å ikke ta over, det er faktisk hun som skal gjøre jobben. Jeg kan bare bidra, ikke sant?«.* Logopedene kan være der, hjelpe, veilede og tilrettelegge, men kan ikke gjøre jobben for den afasirammede. Det er den afasirammede selv som har ansvar for egen fremgang og trening.

Logopedene er en støttespiller

En av logopedene beskeiv hvordan hun er en

støttespiller for særlig en av sine klienter som er på vei tilbake i arbeid: *»Jeg er med som en sånn diskusjonspartner for henne, og drøfter for og i mot. (...) ikke sagt til henne at hun kan gå tilbake igjen, men støttet henne at dette her kan du klare«.* Logopedene opplever at hun har vært en støtte og bidratt til den afasirammedes vei tilbake til arbeid, ikke bare gjennom språktrening, men ved å ta i bruk sin relasjonskompetanse (Røkenes & Hanssen, 2006). Flere av logopedene uttrykte at deres styrke som logoped er at de kan forstå den afasirammede på en måte andre ikke kan. En logoped sa:

For det første så blir vi jo veldig godt kjent med den afasirammede, og det at vi da kan ha et tillitsforhold og et inkluderende miljø som gjør at den afasirammede ofte kan betro seg og komme med mer ting til logopedene enn kanskje til noen andre.

Flere undersøkelser viser at når en slagrammet skal tilbake i arbeid, kan det være nyttig med en fagperson som kjenner til konsekvensene av slag og forstår den afasirammedes situasjon (Graham et al., 2011; Morris, Franklin & Menger, 2011; Radford & Walker, 2008). Morris et al. (2011) konkluderer imidlertid med at det som vil kreves av en fagperson som skal stå mellom arbeidsplass og afasirammet, strekker seg utover hva man kan regne som logopedens rolle.

Logopedens opplevelse av begrensninger

Logopedene i vår undersøkelse opplever begrensninger i den arbeidsrettede rehabiliteringsprosessen knyttet til den afasirammede, arbeidsplassen, og sin tverrfaglige og sær-faglige rolle.

Begrensninger knyttet til den afasirammede og arbeidsplassen

Logopedene i undersøkelsen beskrev hvordan grad av afasi etter hjerneslaget kan ha betydning for tilbakeføring til arbeidslivet. En logoped mente at personer med mild afasi har lettere for å komme tilbake i arbeid, og at dersom vanskene er mer omfattende, vil dette kunne vanskelig-gjøre denne prosessen. Dette bekreftes i funn fra Vestling et al. (2003) sin undersøkelse som

viste at omfang og grad av vansker etter et hjer- neslag har betydning for om den slagrammede returnerer til arbeid. Andre undersøkelser viser imidlertid at grad av afasi ikke nødvendigvis er avgjørende for en vellykket returnering til arbeidslivet (Hinckley, 2002; Jensen & Humle, 2011). Intensive rehabiliteringsprogram har vist positiv effekt når afasirammede med moderate og alvorlige vansker skal tilbake i arbeid.

Logopedene i vår undersøkelse hadde ulike [forskjellige, red.] oppfatninger av arbeidsplassenes ansvar når afasirammede skal tilbake i arbeid. Flere logopeder fremhever at arbeidsplassen prøver, men at enkelte krav fra arbeidsplassen er uunngåelige. Til tross for imøtekommende arbeidsplasser, opplever logopedene et begrensende gap mellom krav fra arbeidsplass og den afasirammedes ferdigheter. En logoped uttrykte at:

Det er stor forskjell på et krevende arbeid, og et frivillig arbeid. Så jeg tror at jeg kanskje vil slå et slag for frivillig arbeid [ler], og ha det som fanesak. Sånn at den afasirammede kan bli sett som en ressurs (...). At det kan være en fremtidig setting da for afasirammede.

Tre av logopedene i vår undersøkelse trakk frem at det er en vesentlig forskjell mellom å gå tilbake til et krevende faglig arbeid, enn i for eksempel en frivillig posisjon. Dette drøftes ytterligere i vår masteroppgave som ligger på UIO sine hjemmesider (Hansen & Svela, 2012).

Tverrfaglighet som begrensning

De tre logopedene som arbeider privat, har tidligere arbeidet på sykehus. Samtlige av disse trakk frem positive erfaringer med tverrfaglig samarbeid fra tiden som logoped på sykehus. Det ser imidlertid ut til at logopedens erfaringer med tverrfaglig samarbeid knyttet til afasirammede stopper ved den afasirammedes utskrivelse fra sykehuset. En logoped forklarte:

Jeg har jo jobbet på sykehus, så i akuttfasen der har vi jo jobbet tverrfaglig. De er så kort tid inne ikke sant, at tverrfagligheten,

selv om det er veldig bra på sykehus, så forsvinner den jo, det pulveriseres det når de kommer ut.

Blant logopedene som arbeider privat ser det ut til å være en viss enighet om at logopeden i liten grad inviteres med på ansvarsgruppemøter i kommunen og NAV [Norsk Arbeids- og Velferdsforvaltning, red.]. Dette ser ut til å gjelde både for afasirammede som skal tilbake i arbeid og ikke. En logoped forklarte at: *»Jeg har aldri blitt kontaktet av noe team eller fastleger eller noe sånn, som har tatt meg med i den prosessen som en aktiv del da. Og det er jo ganske rart [mærkeligt, red.] for å si det sånn«*. Det ser ut til at behandling og rehabilitering fulgt opp av et tverrfaglig team, står sterkt tidlig i rehabiliteringskontinuumet, men tynnes ut i kontinuumets siste faser. I de siste fasene er den afasirammede utskrevet av sykehus og rehabiliteringsinstitusjoner, og er i et rehabiliteringsløp hjemmefra (Golper, 2008). Det er først i disse siste fasene at tilbakeføring til arbeid blir aktuelt som et mål i rehabiliteringen. Ut i fra dette kan man tenke seg at afasirammede som skal tilbake i arbeid, i liten grad opplever å følges opp av tverrfaglig team.

To av logopedene i undersøkelsen kom imidlertid inn på at tverrfaglig oppfølging ikke nødvendigvis er av betydning for afasirammede som skal tilbake i arbeid. På spørsmål om nytten av tverrfaglig samarbeid for en afasirammet som skal tilbake i arbeid svarte en logoped at:

Jeg vet ikke om det er noe avgjørende i forhold til at han vil komme seg tilbake i jobb. Fordi det er jo utfallene som vurderer (...). Så jeg vet ikke om det hadde hatt noe å si. For de jeg har hatt her, som er tilbake 100%, de har jo ikke hatt noe tverrfaglig oppfølging.

Det kan med andre ord se ut til at logopeden ikke behøver å delta i et tverrfaglig team for å være en ressurs for afasirammede med lette vansker som skal tilbake i arbeid, men at logopeden kan være en ressurs i seg selv.

Uklare grenser mellom logopedens og psykologens arbeidsoppgaver som begrensning

Alle logopedene i vår undersøkelse svarte at arbeid med psykososiale vansker er en del av arbeidet med afasirammede som skal tilbake i arbeid. Fire av logopedene tar opp at det kan være uklare grenser mellom hva som er logopedenes oppgave, og hva en psykolog burde ta seg av. En logoped sa: *»Vi jo hatt mye med hun ene som er veldig lei seg fordi hun ikke kan komme på jobb. Og da er det jo hårfine grenser mellom hva logopeden skal gjøre og kanskje en psykolog skal gjøre«*. Også Brumfitt (2006) skriver om denne utfordringen. Hun mener innføringen av den konsekvensbaserte tilnærmingen til rehabilitering har ført til uklare grenser for hva som ligger i logopedens rolle. Vår undersøkelse viste at logopeden og den afasirammede får et særlig nært tillitsforhold. Noe som gjør at den afasirammede kan åpne seg for logopeden på en annen måte enn til andre. En logoped beskrev:

Da å tenke at vi kan være veiledere og rådgivere, og selvsagt vite at nå er det faktisk en psykolog eller psykiater som må til. At en må vite sin begrensning.(...). Men jeg føler ofte at de kan komme litt sånn »deppa« [deprimerte, red.], men at jeg klarer å få dem litt opp da.

Holland (2007) skriver at logopeden ikke har nok kunnskap til å behandle en depresjon. Satt på spissen kan man tenke seg at logopeden ikke har kompetanse til å håndtere alvorlige psykososiale vansker hos den afasirammede, mens psykologen ikke har kompetanse til å godt nok oppfatte hva den afasirammede uttrykker. Det ser ut til at logopeden er en person som kan bidra positivt for den afasirammedes psykososiale tilværelse. Logopeden må imidlertid ha et bevisst forhold til når hun bør trekke inn andre faggrupper (Lassen, 2002), noe som er i tråd med Norsk Logopedlags (2010) yrkesetiske retningslinjer.

Avsluttende diskusjon og konklusjon

Vestling et al. (2003) hevder at *»Work fulfills basic needs, such as financial, societal and intrin-*

sic needs, and returning to work after stroke is of significant importance for quality of life and life satisfaction« (s.127). Logopedene i vår undersøkelse trakk frem flere aspekter rundt hvorfor tilbakeføring til arbeid er viktig etter et hjerneslag. De trakk frem at arbeid er viktig for den afasirammedes livskvalitet, samtidig som det også finnes samfunnsøkonomiske fordeler.

Da man antar at antallet personer som får hjerneslag i Norge vil øke i årene fremover (Helsedirektoratet, 2009), vil også behovet for arbeidsrettet rehabilitering øke. Ifølge sitatet ovenfor vil det å returnere til arbeid etter et hjerneslag øke livskvalitet og velvære hos den slagrammede, samtidig som det reduserer den økonomiske byrden for samfunnet (Graham et al., 2011; Helsedirektoratet, 2010; Hinckley, 2002).

Når logopedene i vår undersøkelse svarte på mirakelspørsmålet, trakk flere av dem frem intensiv og fleksibel rehabilitering, samt tverrfaglighet som viktige faktorer i den optimale rehabiliteringen når afasirammede skal tilbake i arbeid. Dette bekreftes gjennom erfaringer fra Center For Hjerneskade i København, som viste at intens tverrfaglig oppfølging på en forpliktede rehabiliteringsinstitusjon, ga gode resultater for afasirammede som ønsket seg tilbake i arbeid (Jensen & Humle, 2011; Jensen & Lønneberg, 2009). I en personlig e-post (mottatt 13.januar 2012) fra Center For Hjerneskade i København, fikk vi dessverre vite at arbeidsrehabiliteringsprogrammet er avsluttet som følge av kommunale økonomiske innstramninger og at programmet nå fungerer som et ekstra tilbud til det ordinære tilbudet ved senteret. Dette er uheldig, da programmet bidro til at flere afasirammede med moderate og alvorlige vansker kom tilbake i arbeid (Jensen & Humle, 2011; Jensen & Lønneberg, 2009). Man kan stille spørsmålstegn ved kommunens bruk av økonomi som begrunnelse for å legge ned programmet. Man kan forvente økonomisk gevinst, da man kan tenke seg at utgiftene til rehabilitering på sikt vil kunne dekkes gjennom sparte offentlige utgifter til trygd, pensjon og gjennom inntektskatt (Jensen & Humle, 2011). Dette tyder på at samfunnet tjener

på å investere i arbeidsrettet rehabilitering hvor målet er at den afasirammede skal returnere til lønnet eller frivillig arbeid.

Konklusjon

Problemstillingen vår var: På hvilken måte kan logopeden være en ressurs i rehabiliteringen av afasirammede som skal tilbake i arbeid? Det ser ut til at logopeden for det første er en ressurs ved å ta i bruk sin tosidige kompetanse. Han eller hun fungerer som en ekspert på språk- og kommunikasjonsvansker, samtidig som logopeden er en rådgiver som tar hensyn til den afasirammedes ønsker og psykososiale behov. Logopeden kan bidra positivt til den afasirammedes rehabilitering ved å innse at logopeden ikke alene er nok når afasirammede skal tilbake i arbeid. Afasi er en kompleks vanske, og logopeden bør henvise til og søke samarbeid med andre faggrupper på områder hvor han eller hun innser sin egen begrensning. For det fjerde ser det ut til at logopedene er en ressurs gjennom å være realistiske og tenke at man ikke skal tilbake i arbeid »for en hver pris«. Det overordnede målet i rehabiliteringen bør heller være å leve godt med sin afasi. Dersom det å returnere til sin tidligere stilling vil være vanskelig, bør logopedene informere og gjøre den afasirammede oppmerksom på andre muligheter som for eksempel frivillig arbeid. Gjennom frivillig arbeid kan den afasirammede få muligheten til å bruke sitt potensielle og sine ressurser, på en tilpasset og tilrettelagt måte.

Veien videre

I vårt prosjekt var logopedene fra rehabiliteringens siste faser, og det kunne ha beriket problemstillingen å inkludere logopeder fra tidligere faser, for eksempel fra rehabiliteringsinstitusjoner. I Norge og internasjonalt er det manglende forskning på afasirammede som skal tilbake i arbeid. Vi mener det bør rettes fokus mot afasi og arbeid, da arbeid har vist seg å ha betydning for den afasirammedes trivsel og helse, samtidig som tilbakeføring til arbeidslivet er økonomisk lønnsomt for samfunnet. De positive effektene gjelder for lønnet arbeid, men også frivillighetsarbeid. I arbeidet med masteroppgaven savnet vi særlig studier som undersøker logope-

dens bidrag i arbeidsrehabiliteringen. Frivillighetsarbeid blant afasirammede virker å være et spennende fremtidig forskningsområde.

Litteraturliste

- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2006). *Arbeid, velferd og inkludering*. St.meld. nr. 9 (2006-2007). Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.
- Brumfitt, S. (2006). Psychosocial aspects of aphasia: Speech and language therapists' views on professional practice. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 28(8), 523-534
- Burns, K. (2005). *Focus On Solutions. A Health Professional's Guide*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.
- Cherney, L. R., & Robey, R. R. (2008). Aphasia Treatment: Recovery, Prognosis, and Clinical Effectiveness. I R. Chapey (Red.), *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*. (5. utg., s. 186-202). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Dalemans, R. J., De Witte, L. P., Wade, D. T., & Van den Heuvel, W. J. (2008). A description of social participation in working-age persons with aphasia: A review of the literature. *Aphasiology*, 22(10), 1071-1091.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Garcia, L. J., Barrette, J., & Laroche, C. (2000). Perceptions of the obstacles to work reintegration for persons with aphasia. *Aphasiology*, 14(3), 269-290.
- Golper, L. A. C. (2008). Teams and Partnerships in Aphasia Intervention. I R. Chapey (Red.), *Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders*. (5. utg., s. 229-244). Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.
- Graham, J., Pereira, S., & Teasell, R. (2011). Aphasia and return to work in younger stroke survivors. *Aphasiology*, 25(8), 952-960.
- Haaland-Johansen, L. (2010, juni). *The public awareness of aphasia in Norway (invitert paper)*, 14th International Aphasia Rehabilitation Conference, Montreal, Canada, 24.-27. juni 2010.
- Hansen, S.M. & Svela, J. (2012). »Dråpen uthuler stenen ikke ved makt, med ved å dryppe ofte«- Logopeden som en ressurs når afasirammede skal tilbake i arbeid. Oslo: Reprosentralen, Universitetet i Oslo
- Helsedirektoratet. (2010). *Nasjonale retningslinje for behandling og rehabilitering ved hjerneslag*. Oslo: Andvord Grafisk AS.
- Helsedirektoratet. (2009). *Nasjonale Retningslinjer for individuell primærforebygging av hjerte- og karsykdommer*. Oslo: Helsedirektoratet.

- Hinckley, J. (2008). Intervention for Anomic Aphasia from a Functional Perspective. I N. Martin, C. K. Thompson, & L. Worrall (Red.), *Aphasia rehabilitation: The impairment and its consequences*. (s. 181-197). San Diego: Plural publishing.
- Hinckley, J. (2002). Vocational and social outcomes of adults with chronic aphasia. *Journal of Communication Disorders*, 35(2002), 543-560.
- Holland, A. (2007). *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*. Oxfordshire: Plural Publishing.
- Jensen, L. R., & Humle, F. (2011). Revalidering efter hjerneskade. Den specialpædagogiske indsats over for afasi i et tværfagligt samarbejde. *Specialpædagogik*, (2), 3-11.
- Jensen, L. R., & Lønnberg, C. (2009). Tilbage til arbejde efter hjerneskade og afasi? *HjerneSagen*, (Oktober), 12-13.
- Kagan, A. (1998). Supported conversation for adults with aphasia: methods and resources for training conversation partners. *Aphasiology*, 12(9), 816-830.
- Kagan, A., Winckel, J., Black, S., Duchan, J. F., Simmons-Mackie, N., Square, P., & Roth, E. J. (2004). A Set of Observational Measures for Rating Support and Participation in Conversation Between Adults with Aphasia and Their Conversation Partners. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 11(1), 67-83.
- Kersten, P., Low, J. T. S., Ashburn, A., Georges, S. L., & McLellan, D. L. (2002). The unmet needs of young people who have had a stroke: results of a national UK survey. *Disability and Rehabilitation*, 24(16), 860-866.
- Lasker, J., LaPointe, L., & Kodras, J. (2005). Helping a professor with aphasia resume teaching through multi-modal approaches. *Aphasiology*, 19(3-5), 399-410.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morris, J., Franklin, S., & Menger, F. (2011). Returning to work with aphasia: A case study. *Aphasiology*, 25(8), 890-907.
- Naess, H., Hammersvik, L., & Skeie, G. O. (2009). Aphasia among Young Patients with Ischemic Stroke on Long-term Follow-up *Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases*, 18(4), 247-250.
- Norsk logopedlag. (2010). *Norsk logopedlag. Informasjon 2010*. Oslo: Norsk logopedlag.
- Qvenild, E., Haukeland, I., Haaland-Johansen, L., Knoph, M. I. K., & Lind, M. (2010). Afasi og afasirehabilitering. I E. Qvenild, I. Haukeland, L. Haaland-Johansen, M. I. K. Knoph, & M. Lind (Red.), *Afasi - et praksisrettet perspektiv* (s. 23-37). Oslo: Novus forlag.
- Radford, K. A., & Walker, M. F. (2008). Impact of Stroke on Return to Work. *Brain Impairment*, 9(2), 161-169.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simmons-Mackie, N. (2008). Social Approches to Aphasia Intervention. I R. Chapey (Red.), *Language intervention strategies in aphasia and related neurogenic communication disorders*. (5.utg., s. 290-317). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Vestling, M., Tufvesson, B., & Iwarsson, S. (2003). *Indicators for return to work after stroke and the importance of work for subjective well-being and life satisfaction*. *Journal of rehabilitation medicine*, 35(3), 127-131.

Kan dynamiske test bidrage til tidlig identifikation af børn med forøget risiko for udvikling af læsevanskeligheder?

Af Anna Steenberg Gellert

Der blev i 2012 igangsat en ny dansk langtidsundersøgelse med henblik på at undersøge, om dynamiske test kan bidrage til en tidlig identifikation af børn med forøget risiko for udvikling af alvorlige læsevanskeligheder (herunder ordblindhed). Denne artikel indeholder en kort beskrivelse af projektets baggrund og metode.

Ordblindhed

Ordblindhed (dysleksi) defineres internationalt som en indlæringsvanskelighed af neuro-biologisk oprindelse (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Ordblindes indlæringsvanskeligheder er knyttet til den tekniske afkodning af ord og kan beskrives som vanskeligheder med at lære at udnytte skriftens grundlæggende lydprincip (Elbro, 2007). I mange danske kommuner bruges et materiale fra Dansk Videnscenter for Ordblindhed (Arnbak & Borstrøm, 2007) til identifikation af elever med risiko for ordblindhed i slutningen af 2. klasse eller begyndelsen af 3. klasse. Men

hvis man allerede i løbet af børnehaveklassen eller 1. klasse med større sikkerhed end nu kunne forudsige, hvilke børn der har størst risiko for at udvikle ordblindhed eller andre alvorlige læsevanskeligheder, ville man kunne forebygge en del af vanskelighederne.

Det er nemlig veldokumenteret, at man kan forebygge og reducere læsevanskeligheder væsentligt gennem en forstærket tidlig indsats (fx Elbro & Petersen, 2004; Harn, Linan-Thompson & Roberts, 2008; Simmons m.fl., 2008). Men både i Danmark og i udlandet er det et problem, at man ikke ved hjælp af de eksisterende, gængse testredskaber af blandt andet bogstavkendskab, sproglydsopmærksomhed og ordforråd særligt nøjagtigt kan forudsige, hvilke børn der har forøget risiko for udvikling af alvorlige læsevanskeligheder (Elbro, 2007; Catts m.fl., 2009; Jenkins, Hudson & Johnson, 2007). Derfor opdages en del af disse børn først et godt stykke oppe i skolealderen, når læse- og stavevanskelighederne er blevet store og svære at overvinde.

En særligt udsat gruppe er ordblinde elever, som har et andet sprog end dansk som moders-



ANNA STEENBERG GELLERT

Ph.d. på afhandlingen »Experimental measures of reading and vocabulary«. Cand.mag. i audiologopædi og dansk som fremmed- og andetsprog. Postdoc og leder af forskningsprojektet »Tidlig identifikation af børn med risiko for læsevanskeligheder«. Har tidligere arbejdet som selvstændig konsulent (Gellert Rådgivning og Undervisning), konsulent (Hovedstadens Ordblindeskole) og adjunkt (Frederiksberg Seminarium).

Mailadresse: agellert@hum.ku.dk. Hjemmeside: <http://inss.ku.dk/ansatte/?id=81580&vis=medarbejder>. Publikationsliste: <http://inss.ku.dk/ansatte/?id=81580&f=3&pubcategory=research&vis=medarbejder>.

mål (dvs. at de ikke alene er såkaldt tosprogede, men derudover også er ordblinde). Disse elever vil typisk opleve ekstra store problemer med læsning på dansk, fordi de ikke alene pga. deres ordblindhed vil have svært ved den tekniske side af læsningen (afkodningen af ordene), men også pga. deres svagere dansksproglige forudsætninger ofte vil støde på ord i danske tekster, de ikke kender betydningen af. Der er således tale om et dobbelt problemkompleks, der gør ordblinde børn med dansk som andetsprog særligt sårbare og udsatte for at lide nederlag i skolen. Flere undersøgelser tyder på, at børn fra sproglige minoritetsgrupper er underrepræsenterede blandt de elever, der i Danmark modtager specialundervisning på grund af ordblinddevanskeligheder (Glæsel & Kidde, 2005; Schultz, 2008). En del af forklaringen på, at ordblindhed oftere overses blandt børn fra sproglige minoritetsgrupper end blandt børn med skolesproget som modersmål, kan være, at lærere og andre fagpersoner fejlagtigt går ud fra, at eventuelle vanskeligheder med den tekniske side af læsningen (afkodningen) hos børn fra sproglige minoritetsgrupper er en naturlig følge af svage mundtlige sprogfærdigheder på skolesproget, og at man derfor vælger at se tiden an, indtil eleven har forbedret sine mundtlige sprogfærdigheder (Gellert, 2009; Geva & Wade-Woolley, 2004). Men ved at se tiden an risikerer man, at ordblindes elevers problemer bliver forøget, fordi eleverne ikke får den undervisning og de hjælpemidler, der kunne begrænse de negative følgevirkninger af deres læse- og stavevanskeligheder. Imidlertid er der ekstra store udfordringer forbundet med at identificere ordblinde blandt børn med et andet modersmål end skolesproget ved hjælp af de gængse test, da det kan være vanskeligt at vurdere, om dårlige testresultater »blot« skyldes begrænsede dansksproglige forudsætninger. Derfor er der risiko for, at ordblindhed først meget sent eller aldrig bliver opdaget hos elever med dansk som andetsprog, og at disse elever derfor ikke får den støtte, de har brug for.

Dynamisk testning

De test, som benyttes i Danmark til at udpege børn med læsevanskeligheder, afdækker kun det

aktuelle færdighedsniveau inden for læsning og relaterede sproglige områder. International forskning tyder imidlertid på, at den tidlige udpegning af børn med fremtidige læsevanskeligheder kan blive mere præcis, hvis man inddrager såkaldte dynamiske test (fx Bridges & Catts, 2011; Fuchs m.fl., 2011; Spector, 1992). Dynamiske test fokuserer i modsætning til de traditionelle, såkaldte statiske test på elevens læringspotentiale frem for blot det aktuelle færdighedsniveau (jf. Gellert, 2011; Grigorenko, 2009; Grigorenko & Sternberg, 1998). Ved Center for Læseforskning ved Københavns Universitet er der de seneste år udviklet og afprøvet flere dynamiske test, der fokuserer på at afdække potentiale for læring af sprog og læsning hos børn og voksne med dansk som modersmål såvel som andetsprog.

Blandt andet har vi udviklet en dynamisk afkodningstest med non-verbale (ordløse) instruktioner, som afdækker, hvor let en person har ved at lære at udnytte skriftens lydprincip på et konstrueret alfabet med tre symboler (Daugaard, Elbro & Gellert, 2011a). Testen er med lovende resultater blevet afprøvet på voksne med dansk som hhv. modersmål og andetsprog (Daugaard, Elbro & Gellert, 2011b; Elbro, Daugaard & Gellert, 2012) og er med tilhørende vejledning udsendt til alle voksenuddannelsescentre af Undervisningsministeriet, men den er endnu ikke blevet afprøvet på børn. Det forekommer imidlertid sandsynligt, at en sådan dynamisk afkodningstest vil kunne bidrage til en tidlig identifikation af ordblinde børn. Det kan således forventes, at elever, der på testen udviser påfaldende problemer med at lære de lyde, der svarer til de tre symboler i det konstruerede alfabet, og med at lære at sætte symbolernes lyde sammen til nye ord, også vil have meget sværere end andre børn ved at tilegne sig tekniske afkodningsfærdigheder på et rigtigt alfabet i forbindelse med skolens almindelige læseundervisning.

Da instruktionerne til denne test er non-verbale, kan den forventes at være særligt velegnet til at identificere ordblinde blandt børn med svage dansksproglige forudsætninger.

Ud over dynamiske afkodningstest er der også

forskningsmæssigt grundlag for at udvikle og afprøve nye dynamiske test inden for sproglydsopmærksomhed og ordforråd blandt elever i indskolingen med henblik på at undersøge, i hvilket omfang sådanne test kan forudsige elevernes senere sprog- og læseudvikling. Resultaterne af flere udenlandske undersøgelser tyder således på, at inddragelse af dynamiske test af sproglydsopmærksomhed giver bedre muligheder for at forudsige, hvilke førskolebørn og skolestartere der senere vil udvikle alvorlige læsevanskeligheder, end hvis man blot anvender traditionelle, statiske test af sproglydsopmærksomhed (fx Bridges & Catts, 2011; Spector, 1992).

Desuden viser både dansk og udenlandsk forskning, at ordblinde har sværere end normale læsere ved at tilegne sig lydlige aspekter af nye ord (Aguiar & Brady, 1991; Elbro & Jensen, 2005). Endelig har dynamiske test af tilegnelse af nye ords lyd vist sig at kunne bidrage til at forudsige den fremtidige ordforrådsudvikling blandt skolebørn (Gellert & Elbro, 2012).

Ny langtidsundersøgelse

På denne baggrund igangsatte jeg i 2012 et nyt projekt i samarbejde med Carsten Elbro (Center for Læseforskning, Københavns Universitet) og Mia Finnemann Schultz (Socialstyrelsen, Videnscenter for Handicap, Hjælpemidler og Socialpsykiatri). Formålet med projektet er at udvikle og afprøve nye, dynamiske test i indskolingen og undersøge forudsigelsesværdien af disse test. Projektet gennemføres som en langtidsundersøgelse af 200 udvalgte elever, som følges fra begyndelsen af børnehaveklassen til slutningen af 2. klasse.

I efteråret 2012 gennemførte vi ved hjælp af gruppetest en screening af 430 børnehaveselever fra seks skoler, hvoraf flere har en overvægt af elever med dansk som andetsprog. På basis af screeningen udvalgte 200 elever, som nu deltager i langtidsundersøgelsen. Omkring halvdelen af disse elever klarede sig påfaldende dårligt på screeningen, mens resten af børnene blev tilfældigt udvalgt. Efterfølgende har vi individuelt testet de 200 elever med nyudviklede, dynamiske test af blandt andet sproglydsopmærksomhed og tilegnelse af nye ords lyd samt

med relevante, gængse test af kendte læseforudsætninger.

I slutningen af børnehaveklassen og midten af 1. klasse skal de samme elever gennemføre dynamiske afkodningstest foruden gængse test af tidlige læsefærdigheder og sproglige forudsætninger. I slutningen af 1. klasse og slutningen af 2. klasse testes børnene med traditionelle, statiske test af færdigheder i afkodning og stavning. I slutningen af 2. klasse skal børnene desuden gennemføre test af læseforståelse samt alle test fra det materiale, som Dansk Videnscenter for Ordblindhed har udviklet og udgivet med henblik på identifikation af elever med tegn på ordblindhed (jf. Arnbak & Borstrøm, 2007).

På basis af de data, der indsamles i langtidsundersøgelsen fra 2012 til midten af 2015, skal det afdækkes, i hvilket omfang resultaterne på hhv. de nye, dynamiske test og de gængse, statiske test i børnehaveklassen og midten af 1. klasse kan forudsige børnenes senere læsefærdigheder. Der fokuseres især på at afdække, om inddragelse af de dynamiske test i børnehaveklassen og midten af 1. klasse giver en væsentlig forbedring af mulighederne for at forudsige, hvilke børn der i slutningen af hhv. 1. og 2. klasse vil have tegn på alvorlige læsevanskeligheder (herunder ordblindhed). Kriteriet for, at de dynamiske test kategoriseres som brugbare, vil være, at disse test bidrager med væsentlig ekstra forudsigelsesværdi ud over den, de gængse, statiske test giver. Hvis nogle af de nye test på basis af resultaterne fra langtidsundersøgelsen vurderes som brugbare, vil de efter projektets afslutning blive stillet gratis til rådighed for skoler og pædagogisk-psykologiske rådgivninger.

Projektet blev igangsat på grundlag af en forskningsbevilling fra Trygfonden og støttes økonomisk desuden af Ministeriet for Børn og Undervisning samt Socialstyrelsen, Videnscenter for Handicap, Hjælpemidler og Socialpsykiatri.

Note

Projektet er blandt andet inspireret af udenlandsk forskning om dynamisk testning, som blev præsenteret på den internationale læseforskningskonference *The Annual Meeting of*

The Society for the Scientific Study of Reading afholdt i hhv. 2011 (USA) og 2012 (Canada). Jeg deltog i disse konferencer med støtte fra Lingvistisk-Logopædisk Studielegat samt Victor og Vibeke Blochs Legat. Jeg er meget taknemmelig for legaterne, som muliggjorde min deltagelse.

Anna Steenberg Gellert, ph.d.
Projektleder, postdoc

Center for Læseforskning, Københavns Universitet

Referencer

- Aguiar, L., & Brady, S. (1991). Vocabulary acquisition and reading ability. *Reading and Writing, 3*(3), 413-425.
- Arnbak, E. & Borstrøm, I. (2007). Udvikling og afprøvning af procedure til identifikation af elever i risiko for dysleksi. I: B. D. Jandorf (red.). *Værd at vide om ordblindhed* (s. 1-40). Virum: Dansk Videnscenter for Ordblindhed.
- Bridges, M. S. & Catts, H. W. (2011). The use of a dynamic screening of phonological awareness to predict risk for reading disabilities in kindergarten children. *Journal of Learning Disabilities, 44*(4), 330-338.
- Catts, H. W., Petscher, Y., Schatschneider, C., Bridges, M. S. & Mendoza, K. (2009). Floor Effects Associated With Universal Screening and Their Impact on the Early Identification of Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 163-176.
- Daugaard, H. T., Elbro, C. & Gellert, A. S. (2011a). *Dynamisk ordblindetest*. København: Undervisningsministeriet.
- Daugaard, H. T., Elbro, C. & Gellert, A. (2011b). *Rapport om udvikling og afprøvning af ordblindetest til voksne med dansk som andetsprog*. København: Undervisningsministeriet.
- Elbro, C. (2007). *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Elbro, C., Daugaard, H. T. & Gellert, A. S. (2012). Dyslexia in a second language? A dynamic test of reading acquisition may provide a fair answer. *Annals of Dyslexia, 62*(3), 172-185.
- Elbro, C., & Jensen, M. N. (2005). Quality of phonological representations, verbal learning, and phoneme awareness in dyslexic and normal readers. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(4), 375-384.
- Elbro, C., & Petersen, D. K. (2004). Long-term effects of phoneme awareness and letter name training. An intervention study with children at risk of dyslexia. *Journal of Educational Psychology, 96*(4), 660-670.
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bouton, B. & Cafrey, E. (2011). The Construct and Predictive Validity of a Dynamic Assessment of Young Children Learning to Read: Implications for RTI Frameworks. *Journal of Learning Disabilities, 44*(4), 339-347.
- Gellert, A. S. (2009). *Identifikation og undervisning af voksne ordblindede med dansk som andetsprog – en faglig og pædagogisk udfordring*. København: Undervisningsministeriet og Dansk Videnscenter for Ordblindhed.
- Gellert, A. S. (2011). Dynamisk testning. *Logos. Audio-logopædisk Tidsskrift, 61*, 31-34.
- Gellert, A. S. & Elbro, C. (2012). *Do experimental measures of word learning predict vocabulary development over time?* (Artikelmanuskript under bedømmelse i videnskabeligt tidsskrift).
- Geva, E. & Wade-Woolley, L. (2004). Issues in the assessment of reading disability in second language children. I: I. Smythe, J. Everatt & R. Salter (red.). *International Book of Dyslexia: A Cross-Language Comparison and Practice Guide* (s. 195-206). Chichester: Wiley.
- Glæsel, B. & Kidde, A. M. (2005). *Tosprogede elever i specialundervisningen*. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic Assessment and Response to Intervention: Two Sides of One Coin. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 111-132.
- Grigorenko, E. L. & Sternberg, R. J. (1998). Dynamic Testing. *Psychological Bulletin, 124*(1), 75-111.
- Harn, B. A., Linan-Thompson, S. & Roberts, G. (2008). Intensifying Instruction: Does Additional instructional Time Make a Difference for the Most At-Risk First Graders? *Journal of Learning Disabilities, 41*, 115-125.
- Jenkins, J. R., Hudson, R. F. & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response-to-intervention (RTI) framework. *School Psychology Review, 36*, 582-600.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- O'Connor, R. E. & Jenkins, J. R. (1999). Prediction of Reading Disabilities in Kindergarten and First grade. *Scientific Studies of Reading, 3*(2), 159-197.
- Schultz, M. L. (2008). *Tosprogede ordblindede lades i stikken*. Århus: Journalisthøjskolen. (Årsopgave)
- Simmons, D., Coyne, M., Kwok, O., McDonagh, S, Harn, B. & Kame'enui, E. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 143-158.
- Spector, J. E. (1992). Predicting progress in beginning reading: Dynamic assessment of phonemic awareness. *Journal of Educational Psychology, 84*, 353-363.

Fonologisk læring gennem perifer legitim deltagelse

Af Ida Marie Holm

Artiklen er et bud på et læringsbegreb i forhold til børn, hvis sprog er præget af fonologiske mangler. Ideen er at bruge grundlaget fra situeret læring for herigennem at skabe forandringer for barnet ved at give barnet en mulighed for at være iagttagende og gennem deltagelse at opnå mestring af en mere korrekt fonologi. Tænkningen er ikke mindst rettet mod logopædens vejledning til de voksne omkring børn med lette fonologiske mangler. Artiklen omhandler centrale begreber i den perifere legitime deltagelse, det sprogsyn og det læringsbegreb, der ligger til grund og sandsynliggør, at ideen kan ses ind i en inkluderende praksis.

Artiklens perspektivering angiver, hvordan ideen kan skabe grobund for arbejde med inkluderende sprogtilegnelse generelt i småbørnsområdet.

Sprogsyn

Meget forenklet kan man konstruere to grundlæggende sprogsyn

1. Et strukturelt orienteret sprogsyn, hvor sproget ses som et system, der konstitueres af bestemte delelementer som udtale, ordforråd, morfologi og syntaks (Breinholt, Holm, & Laursen, 2009).
2. Et interaktionelt orienteret sprogsyn, der retter sig mod barnets kommunikationskompetencer og sprogbrug i interaktion med andre (ibid).

Groft sagt kan man sige, at i et strukturelt sprogsyn er sprogets kompetencer iboende barnet. Man vil have fokus på at identificere barnets kompetencer inden for sprogets delelementer, mens man i et interaktionelt sprogsyn vil have fokus på at skabe relationer, så barnet lærer sig sprog, fordi sproget er en kommunikationsform mellem mennesker. I praksis behøver de to sprogsyn ikke at have modstridende konsekvenser, fordi ligegyldigt hvilket sprogsyn, der måtte ligge til grund, er der en viden om, at børn lærer sprog i meningsfulde sammenhænge. Ensidig brug af et strukturelt sprogsyn kan dog i højere



IDA MARIE HOLM

Speciallærer, diplomuddannelse og Master i specialpædagogik. Arbejder med projekt & Udvikling, Fagsekretariatet Børn & Unge, Skanderborg Kommune. Udviklingsarbejde indenfor inklusion, sprog og læsning samt talepædagogisk sagsarbejde. Har tidligere arbejdet som lærer i folkeskolen og i PPR som tale-høre konsulent og teamleder.

Mailadresse: ida.marie.holm@skanderborg.dk. Hjemmeside: www.sprogtilegnelse.dk. Publikationsliste: »Talepædagogisk praksis«, FTHFs medlemsblad, juni 2011. »Inkluderende logopædisk praksis« i DA, juni 2012. »Opdagende skriftsprog – hvad har det med inklusion at gøre?« i bogen »Skrivelyst i børnehaven«, Psykologisk Forlag 2012. »Specialisten i inkluderende praksis«, Tidsskriftet »Specialpædagogik«, 4nr. 5/6 årgang 2012.

grad invitere til træning af børn, fordi børn skal kunne noget bestemt, mens et interaktionelt sprogsyn i højere grad inviterer til at lave sprog-miljøer, fordi meningsfulde handlinger i denne forståelse er en forudsætning for sprogtiltagelse.

Michael Tomasello (Tomasello, 2005) lancerer et konstruktivistisk sprogsyn - *usage-based theory* og *language acquisition*. Det er konstruktivistisk, idet det angiver, at barnet konstruerer sit sprog ved at bruge det. Artiklen vil argumentere for dette interaktionelt orienterede sprogsyn med afsæt i Tomasellos forskning.

Interaktionel sprogtiltagelsesteori

Simpelt kan man sige, at børn konstruerer sprog, fordi de har brug for det, og fordi der er nogle at lære sprog af. Kognitivt dokumenterer Tomasello, at der er 4 processer:

- Symbollearning, som forudsætter evne til at læse intentioner
- Evnen til abstraktion, hvor barnet er i stand til at generalisere ud fra enkeltdele til syntaktiske konstruktioner ved at sammenholde det hørte sprog.
- Evnen til at tilpasse egne sproglige erfaringer til den konventionelle sprogbrug
- Kategorisering

(Tomasello 2005)

Tomassello forstår sproget som et system af kommunikationshandlinger i samværet. Således bliver arten og kvaliteten af samværet gjort væsentlig og ikke den sproglige aktivitet i sig selv (Tomasello, 2005). Denne forståelse af sprog er i overensstemmelse med sprogforståelsen i Luhmanns operative konstruktivisme. *Sproget betragtes som et medie, som henholdsvis det psykiske og det sociale kan anvende til at strukturere egne operationer (Rasmussen, 2004)*. Sproget har ikke en specifik funktion i sig selv.

Hvordan forstås læring i forhold til sprogtiltagelse?

Den interaktionelle tilgang betyder, at fokus er på barnets udtryk i kommunikationen og den mening og betydning, der her bliver skabt. Det er den kommunikative betydning, der er i fokus.

Det kommunikative samspil er genstandsfelt, hvilket indebærer, at bevægelser i omverdenen vil bevæge barnet. Forandringer skabes ved, at man sætter noget i gang i de betingelser, der er til stede for barnet. Barnets kontekst er i fokus, når barnets læring er emnet, med den konsekvens, at den pædagogiske indsats for at fremme læring vil være rettet mod barnets samspil i kontekster.

Det konstruktive, det situerede og det imitative er centrale aspekter i Tomasellos teori.

Den imitative dimension er ikke blot en spejling af den voksnes handlinger, men en kognitiv proces, adaptation, hvor barnet transformerer de voksnes handlinger ind i sit eget mønster og gør handlingerne – sproglige såvel som ikke sproglige – til sine i kraft af sin evne til at finde mønstre og kategorisere. Denne medfødte færdighed, abstraktion, gør det muligt for barnet at *skabe sit sprog* og bruge det i kommunikative samspil (Tomasello, 2005). Abstraktionen består i at se mønstre, systemer, søge efter fællestræk – at bære en erfaring ud af den lærende situation og integrere den i egne systemer.

Det er på dette grundlag muligt at konstituere en forståelse af læring i fælles praksis gennem bl.a. imitation af voksne i en meningsfyldt ramme, hvor barnet og den voksne er deltagende og engagerede.

At betragte læring som situeret medfører, at de funktionelle teoriens erkendelsesmæssige grundlag er for begrænset. Indenfor et situeret perspektiv er erkendelsen knyttet til de praksisfællesskaber, vi indgår i, og den måde, praksisfællesskaber er organiseret på (Lave og Wenger, 2003).

Praksisfællesskaber er et begreb fra mesterlæreteorien, som betegner en faglig social organisation, hvor der sker læring af organisationens færdigheder. Læringen er situeret. *Læringen sker ved, at aktiviteterne er synlige og ved, at der gives adgang til at deltage og handle i væsentlige praksissituationer* (Nielsen, 1998). Læringen her er tænkt i forhold til at lære at udføre fysiske handlinger. Omsat til fonologisk

læring opnås betydning på den måde, at praksisfællesskabet skal danne grundlag for, at børn lærer sig væsentlige handlinger i et kommunikativt fællesskab, hvor sproget følger med som medie mellem fællesskab og individ. Læringen bliver således dobbelt. Barnet lærer betydningsfulde handlinger (f.eks. lege, dække bord, rutsje – hvad som helst) og lærer det sprog, der kan følge, og medierer kommunikationen omkring disse handlinger. Sproget følger, fordi det er nødvendigt. Praksisfællesskaber kan ses som en afgørende rammebetingelse for læring (Illeris, 2009). I praksisfællesskabet kan de voksne undres over relevante ords udtale. Står man og skærer gulerødder i stykker og skræller kartofler, kan man undres over, at *skrælle* og *skære* begynder med samme lyd etc. I sådan en situation tænker man højt, og barnet bliver herved deltager i den voksnes tanker uden at skulle præstere. Momenter, hvor barnet spontant glædes eller undres, er en gave at gribe og forstørre gen-

nem italesættelse, som barnet vil opleve anerkendende. Disse situerede momenter er unik grobund for fælles refleksion og læring.

Legitim perifer deltagelse er et begreb, der ligeledes hører praksisfællesskabet til. Det perifere består i, at man deltager i praksisfællesskabet uden fulgyldige kompetencer med mulighed for at lære sig fællesskabets praksis ved gradvist at tilegne sig praksis gennem modellering/imitation (Nielsen, 1999). Det legitime består i, at barnet ikke bliver fordret på ikke tilegnede kompetencer og bliver accepteret som iagttagende. Barnet er på vej til at beherske sproget på højde med de voksne, og barnet deltager i fællesskabet med de sproglige kompetencer, det har, mens de voksne bruger et sprog, der giver barnet mulighed for at øge sine sproglige kompetencer gennem brug af voksne som modeller (Tomasello, 2005).



En 2-årig iagttager en 6-årigs hjælp til læsning - perifer legitim deltagelse - et skrift for selv senere at blive læser.
Foto: Ida Marie Holm

Læring og fonologisk udvikling

Fonologisk kan det betyde, at de voksne i fællesskabet taler om ords lyd, at de voksnes samtale handler om undren over lyd, over hvor lyde dannes i munden, hvad der bevæger sig i munden, når man siger bestemte lyde, om ligheder og forskelle. Den 4-5 årige bliver i dette fællesskab vidne til eller iagttager til samtaler, som barnet ikke fordres at være aktiv i. Deltagelse består i, at de lytter/iagttager, mens de deltager i den meningsfulde aktivitet, fællesskabet er bygget op om – at bygge en hule f.eks. Der bliver tale om perifer legitim deltagelse, hvor barnet får mulighed for at få viden om sproglige detaljer, som det derefter kan gøre betydningsfulde og måske mulige for sig selv. Barnet får foræret informationer, som det selv og/eller sammen med de voksne kan prøve af, uden at der fordres noget af barnet. Barnet kan imitere sine voksne ud fra grundantagelsen om, at alt, hvad de nære voksne gør og siger, er betydningsfuldt for barnet, fordi barnet ønsker at være som sine voksne.

Det er her, sprogteoriene skilles, fordi grundantagelsen om, at barnet lærer *i* relationen og ikke kun *af* relationen, altid vil farve de voksnes handlinger. Det gør en forskel, om de voksne handler ud fra en antagelse om, at de skal skabe relationer mellem sig og børnene og børnene imellem, så børnene lærer gennem modeller og afprøvning; eller om de voksne skal lære børnene noget.

I forhold til fonologisk læring og lydlig opmærksomhed er det de voksnes refleksion og glæde over legen med det sprog, der etableres i relationerne, barnet bliver deltager i. Dermed gøres det meningsfuldt. Når de voksne f.eks. gør sig umage med at sige k-lyden i kat, vil barnet gøre det samme, så længe barnets systemer ikke er så fastlåste, at de er svære at ændre. De voksnes leg og samtale skal hele tiden indrettes på det, der er meningsfuldt for barnet, så barnet har en mulighed for at opdage nye veje.

I forhold til fonologisk læring betyder det, at de voksne skal etablere et fællesskab med et for barnet meningsfuldt indhold, hvor barnet er deltagende. De voksne kan tilføre den fonologiske

læring der, hvor det i fællesskabet kan give mening for barnet. I praksis vil det ofte betyde at gribe de bolde, børn kaster op. Børn, der er sammen med voksne, der undres og glædes ved sprog, undres og glædes selv, så det handler ofte om, at de voksne hæfter sig på. Har barnet ikke den undren og glæde, er det nyttigt at vise ved selv som voksen at være undrende og glædes. Det betyder, at hvis barnet ikke er opmærksom på lyd, kan den voksne begynde med sig selv og bringe det ind i fællesskabet med barnet.

Den perifere legitime deltagelse betyder, at barnet får mulighed for at være iagttagende til de voksnes undren og glæde uden at blive direkte fordret. Det meningsfulde består i, at de voksnes undren og glæde over sprog og udtale etableres i sammenhænge, der giver mening for barnet.

Har barnet et fastlåst system, er det oftest nødvendigt at lave en specifik logopædisk analyse for at finde ud af, hvad der skal til for, at barnet har en mulighed for at finde nye veje i sin udtale.

Perifer legitim deltagelse er bestemt ikke svaret på alle udtalemangler, men princippet og tænkningen bag kan være veje ind i forandringer.

Situeret læring, perifer legitim deltagelse og inklusion

Ved at betone deltagelse i praksisfællesskabet som det erkendelsesmæssige udgangspunkt flyttes opmærksomheden fra den funktionelle teoris betoning af enkeltelementer (kognition, viden og læring) til en relationel bestemmelse af disse elementer. Det vil sige, at læring, kognition og viden må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer, hvor det i højere grad er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer og mindre de enkelte elementer, der forklarer relationerne.

Ved at introducere legitim perifer deltagelse betones det, at læreprocessen har en rettet mod at blive en del af praksisfællesskabet. Det er i dette begreb, læring tematiseres anderledes end i de funktionelle teorier. I funktionelle teorier tematiseres læringsoverførelse og internalise-

ring af viden, og derfor ses undervisning som det centrale medium. I et situeret perspektiv bliver deltagelse og forbundethed til praksisfællesskabet det medium, hvori viden generes. Ved at introducere begrebet legitim perifer deltagelse sker der med andre ord en forskydning fra fokus på træning til fokus på læringsaspektet. Viden bliver ikke noget, der som sådan skal »overføres«, men noget som genereres igennem deltagelse.

Med den situerede læringsteoris deltagelsesbegreb, hvor deltagelse er læringens forudsætning, bliver inklusionens deltagelsesbegreb honoreret. Inklusionens fordring accept, tilstedeværelse og læring kan ligeledes tilgodeses, når læringen er indlejret i fællesskaber i praksis, hvor læringen opstår i relationerne, og praksis hele tiden indretter sig på børnene i fællesskabet. Det er på dette grundlag muligt at konstituere en forståelse af læring i fælles praksis gennem bl.a. imitation af voksne i en meningsfyldt ramme, hvor barnet og den voksne er deltagende og engagerede; voksne, der fremstår som selvobjekter med betydningsbærende rettethed for barnet (Tønnesvang, 2002).

Er der børn, som har brug for udvikling af fonologien for at kunne deltage ligeværdigt i kom-

munikationen i fællesskabet, er det en del af de voksnes rettethed i de meningsfulde aktiviteter. På samme måde vælger man i praksisfællesskaberne rettethed efter andre af børnenes behov – det være sig sproglige som alle andre med den tanke, at børn først er aktive iagttagere, arbejder sig ind i færdighederne, inden de bliver fuldgyl-dige medlemmer af praksis.

Kilder

- Breinholt, A., Holm, L., & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999) Mesterlære - læring som social praksis. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S (2003) *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken: selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.



Husk at tjekke www.alf.dk



LIDER DU AF **TINNITUS**?

At have høretab kan være temmelig ressourcekrævende. Blot det at lytte kræver en stor indsats, og træthed eller udmattelse, koncentrationsproblemer og stress følger ofte med et høretab. Undersøgelser har vist, at stress er meget mere almindeligt hos mennesker med høretab end hos normalthørende.

En ret stor del af de mennesker, der har høretab, er også ramt af tinnitus, og er derfor dobbelt belastede.

Ikke blot skal de anstrenge sig for at høre, de bruger også en masse energi på at forsøge at ignorere den konstante lyd i deres ører. Effekten af dette kan være ret alvorlig eller endog invaliderende, med forstyrrelse af søvn, familierelationer og arbejdsevne til følge. Dette kan igen medføre stress, irritabilitet, mangel på koncentration og lav livskvalitet.

De stress-relaterede konsekvenser ved høretab og tinnitus har motiveret Widex til at lave en særlig funktion til afslapning og koncentration. Denne funktion kaldes Zen og er indeholdt i de nyeste høreapparatmodeller fra Widex.

Du kan bestille yderligere dokumentation og information om Zen-programmets gavnlige indvirkning på tinnitus samt om Widex høreapparater på 44 35 60 80 eller på www.widex.dk

Hans Toft-Olsen

Drengen der gerne ville fløjte og Det store fløjtekursus

*Advice Publishing, november 2012
Vejl. pris kr. 128,00*

Bogen 'Drengen der gerne ville fløjte og Det store fløjtekursus' falder i to dele. Første del er en fortælling om drengen Oscar, der gerne vil lære at fløjte, fordi hans søster er blind. Anden del indeholder 'Det store fløjtekursus', som giver instruktioner i, hvordan man lærer at fløjte. Imellem de to dele er der et lille afsnit, som omhandler, hvorfor det er så vigtigt, at alle børn lærer at fløjte. Sidst i bogen er der trykt nogle 'Fløjtebeviser', som kan udfyldes og klippes ud.

Da jeg fik denne bog til anmeldelse, var min første tanke, at den slet ikke burde anmeldes i Dansk Audiologopædi, fordi den ingen logopædisk relevans har. Den er en børnebog, der handler om, at det er dejligt og velgørende at fløjte. At det alligevel er relevant at anmelde den, beror på bogens mellemafsnit, hvor forfatteren fremfører nogle påstande om, hvad man kan få ud af at lære at fløjte. Det er hér forfatteren fra et logopædisk perspektiv går galt i byen.

Jeg vil i nedenstående ikke forholde mig til kvaliteten af fortællingen og har ikke haft mulighed for at afprøve selve fløjtekurset, men vil nøjes med at forholde mig til bogens midterste del.

I første omgang fremfører forfatteren, at man ved at fløjte også træner stemmens naturlige støtte og sin musikalitet. Så vidt, så godt. Jeg kender ikke til undersøgelser, som direkte har påvist en sådan sammenhæng, men det giver umiddelbart god mening, at vejtrækning og støtte i forbindelse med fløjten muligvis kan have en gunstig effekt på vejtrækning og støtte i forbindelse med stemmebrug.

Dér, hvor filmen knækker helt, er, når forfatteren efterfølgende påstår,

at fløjtetræningen ikke kun styrker støtte og musikalitet, men også giver flere nuancer i sproget og bedre artikulation, hvilket angiveligt gør barnet bedre til at stave, læse og generelt klare sig bedre i skolen.

Der findes – så vidt jeg ved – ingen videnskabelige undersøgelser, der påviser en effekt af fløjtetræning på perception og produktion af sprog og på læsning.

Det står jo enhver frit for at udtale sig om, hvad han eller hun personligt mener kan være godt eller skidt. Men når Hans Toft Olsen smykker sig med titlen 'Logopæd' og med det udgangspunkt hævder, at der er en sammenhæng imellem det at fløjte og barnets artikulatoriske og sproglige udvikling og læsning, så er det meget uheldigt, at han ikke i samtidig understreger, at hans påstande alene bygger på egne holdninger og personlige erfaringer.

Målgruppen for denne bog er sandsynligvis ikke børn med sproglige vanskeligheder, men det er bekymrende, at Hans Toft Olsen ikke er sig sit ansvar som logopæd bevidst.

I bedste fald vil denne bog kunne bruges til at hygge sig med historien om Oscar og til at lære nogle børn at fløjte, og det er der jo ikke noget galt i (fraset at forældrene fejlagtigt kan tro, at de træner børnenes sprog, når de fløjtetræner). Men i værste fald kan den blive læst af pædagoger, dårligt uddannede talepædagoger eller forældre til børn med dysfasi, dysleksi eller andre talesproglige vanskeligheder, som kunne forledes til at tro, at bare man lærer sit barn at fløjte, kan man afhjælpe disse vanskeligheder – og det ville være meget, meget uheldigt.

*Stine Løvind Thorsen
Cand.mag. i audiologopædi
Faggruppekoordinator for
stemmevanskeligheder, stammen
og afasi/hjernesgade,
Center for Specialundervisning
for Voksne i Kbh.
Censor på logopædiuddannelsen
ved KUA og SDU*

Peter Lund Madsen

Dr. Zukaroffs testamente - en bog om menneskehjernen

*Gyldendal 2012
548 sider. Pris: 349,95*

Bogen består af to dele. Den væsentlige del handler om menneskehjernen. Den anden del er samtaler med dr. Zukaroff, som jeg tolker som Peter Lund Madsen's alter ego, der dukker op på forskellige geografiske destinationer. Disse møder er understøttet af ligegyldige sort/hvide fotos.

Peter Lund Madsen starter bogen med at fortælle, hvor svært det har været for ham at få hold på stoffet om hjernen. Zukaroff, den mystiske person, der dukker op som »deus ex machina«, tilbyder at indgå som støttepædagog for Lund Madsen.

Jeg ser Zukaroffs rolle som fødselshjælper, indpisker og Spørge Jørgen. Han spørger f.eks. Lund Madsen, hvem der har lavet illustrationer til bogen. Svaret er »Ingeborg Nielsen«, og hun fortjener utrolig megen ros, fordi hendes tegninger på en super pædagogisk måde, illustrerer udvikling og anatomi.

Beskrivelsen af hjernen begynder helt tilbage i urhavet, hvor vi alle var mikrober. Hjernens udviklingshistorie er en rejse mod større og større frihed, hvor hjernen udvikles fra de meget primitive strukturer til menneskehjernen. Der fokuseres på hjernens evne til at reagere, vælge og tage ansvar. Under disse hovedoverskrifter gennemgås hjernens opbygning såvel hos menneske som hos laverestående arter.

I hele bogen blander Madsen videnskabelige beskrivelse med dagligdags oplevelser, som på den ene side hjælper med at beskrive og forstå hjernens funktioner, men som på den anden side også kan være med til at gøre stoffet mindre sammenhængende.

Hvis jeg ser på f.eks. beskrivelsen af høresansen, så beskrives den på den ene side som ret simpel, men som i virkeligheden værende et mirakel. Kapitlet »Aberne i Zoologisk have« handler i princippet om kommunikation hos dyr og mennesker, men bliver blandet sammen med kaffe og hindbærtærte i Zoos cafeteria.

Nu vil Madsen fortælle om, hvor sproget er lokaliseret i menneskehjernen, men han vil dog ikke lægge skjul på, at denne gennemgang ville have været lettere for 10 år siden. Af pædagogiske hensyn gennemgås den klassiske Wernikes Geschwind model, en model der herskede, da Madsen læste medicin. Ser man på litteraturhenvisningerne efter dette kapitel, så er 17 af de 20 henvisninger ældre end år 2000. Jeg undres.

Kapitlet om »Katastrofen i Valby« handler om, hvordan hjernen sætter virkelighedsopfattelsen i perspektiv og sammenhæng, og der fokuseres også på: »hvem er jeg og hvor er jeg?« Kapitlet handler om hukommelse, og så snart vi kommer ind på den videnskabelige beskrivelse af dette, fungerer kapitlet fint. Men før vi kommer så langt, er vi på rundgang i Mørkhøj. Tilfældigvis er lige dette område og Septembervej mit barndomsland. Så da der dukker et foto op magen til mit hus, så skal jeg skal love for, at hukommelsen kom på arbejde. Rigtig sjovt for mig. Men har det overhovedet interesse for andre - jeg tvivler. Heldigvis for Madsen fik han megen ros af Zukaroff for dette kapitel, så meget, at det prikkede helt ud i hans kinder. Heldigvis er kun 9 ud af 18 litteraturhenvisninger i dette kapitel før år 2000.

Jeg må konkludere, at de afsnit, der handler om hjerneforskning og menneskehjernen ofte er givende og som tidligere skrevet på en fornem måde støttet af illustrationerne. Men der er alt for meget unødvendig indpakning, småhistorier og beskrivelser, der bestemt kunne udelades og gøre bogen adskillige

sider kortere. Hvis stoffet skal levedegøres for større børn, så er historierne måske på sin plads?

Madsen slutter af med, at ingen vil genere de 2 gamle damer, han sidder på café med og skulle det ske, så ville nogen gribe ind. De gamle damer kan gå i fred, fælleskabet passer på dem. »Og godt man er menneske og ikke komodo-
varan«.

Madsen ser det som den største fare i verden, hvis vi tager ting for givet og mister troen på, at menneskehjernen kan klare næsten alt. Jeg ved ikke helt, hvad jeg skal bruge hans afsluttende småfilosofi til.

For mig er bogen sprunget ud af en vidende hjerne, hvor der også hersker kaos. Det føles, som om bogen er udgivet uredigeret med de associationer og tankemæssige krumspring, der er i Madsens hjerner, men som ikke nødvendigvis er lige interessante for læseren.

Birgitte Franck

Micki Sonne Kaa Sunesen,
Kirsten Koch Jensen

Sætningsfuldendelse – et redskab til struktureret samtale og pædagogisk analyse

*Specialpædagogisk forlag 2013
Manual kr. 198,- excl. moms
66 sider samt CD kr. 289,-
excl. moms*

Materialet, der består af en vejledning og en CD, har til formål at sætte undervisere i stand til at tilrettelægge undervisningsforløb for elever, der oplever vanskeligheder med opmærksomhed, hukommelse og eksekutive funktioner.

På CD'en findes en række skemaer, som har til formål at afdække elevens egen oplevelse af eventuelle vanskeligheder på de tre nævnte områder. Skemaerne består dels af påbegyndte sætninger, som eleven skal fuldende, dels af nogle afkryds-

ningsskemaer. Til underviseren er der analyseskema og skema til administration af den opfølgende intervention. Der findes to sæt materialer, et sæt målrettet mod indskolings elever og et andet målrettet mod ældre elever og voksne. Skemaerne udfyldes enten af eleven selv eller i samarbejde med en voksen. På basis af analysen af besvarelserne kan der tilrettelægges relevante undervisningsforløb for eleven.

Materialets tilgang falder ganske fint i tråd med de tilgange til problemløsning, der findes i f.eks. LP-modellen, og der henvises da også i vejledningen til denne.

Vejledningen indeholder teori-afsnit om hjernen og om opmærksomhed, hukommelse og eksekutive funktioner. Desuden er der forslag til intervention på basis af elevbesvarelserne.

Den store svaghed ved materialet er dets udformning, idet det er svært at danne sig et overblik over formål, indhold, metode og målgruppe. Der findes ingen indholdsfortegnelse. Først i kapitel 6 finder man en oversigt over udredningsskemaerne til eleverne. De resterende skemaer er ikke kommenteret i vejledningen, forklaring på disse fremgår kun af selve skemaerne. På CD'en er skemaerne ordnet alfabetisk. De optræder ikke kronologisk i forhold til den rækkefølge, man måtte have brug for dem.

Materialet vil givetvis kunne hjælpe ved tilrettelæggelse af differentieret undervisning, når elever med særlige behov skal inkluderes i klassen. Det er en tiltalende grundtanke, at der tages udgangspunkt i elevens egen oplevelse af vanskelighederne, og at man opfordres til, at analysen af besvarelserne og undervisningstilrettelæggelsen foretages af teamet rund om eleven. Der er ikke angivet noget i vejledningen om tidsforbrug, men processen kan forekomme tidskrævende. Dog står der, at man kan foretage en udvælgelse af relevante skemaer, så det er ikke nødvendigt at gennemføre hele pakken.

Det er ikke oplagt at se dette materiale i en tale-hørepedagogisk sammenhæng. Man måske kan det være et værktøj til afklaring af, om der er behov for en udredning for APD, eller om vanskelighederne snarere handler om andre ting så som opmærksomhed, hukommelse eller de eksekutive funktioner.

*Birthe Egelund Høier
Tale-hørekonsulent
PPR Aabenra*

Birgitte Blomgren,
Helle Vaabengaard,
Lene René Nielsen og
Lisbeth Haahr Pedersen

AKTIV læsning og skrivning i overbygningen

*Dansk Psykologisk Forlag 2013
Aktivitetsmappe med
lærervejledning,
8 plakater og 131 aktivitetskort
1.248,00 kr. excl. moms
Elevbog 100,00 excl. moms pr. stk.*

Hvordan får man mest muligt ud af sin læsning? Og hvordan skriver man tekster, der rammer plet inden for fagene? Disse spørgsmål er udgangspunktet for det nye materiale »AKTIV læsning og skrivning i overbygningen« fra Dansk Psykologisk Forlag. Baggrunden for materialet er erfaringer fra et undervisningsforløb gennemført på Bornholm med Undervisningsministeriets bevillinger til *Turbodansk*.

»AKTIV læsning og skrivning i overbygningen« består af elevbog, lærervejledning og aktivitetsmappe med plakater og aktivitetskort. Materialet kan suppleres med opgaver fra DJEEO Education på www.djeeo.dk.

Formålet med materialet er at skabe gode læsere og skrivere, der er aktive i egne læreprocesser og har indsigt i egne behov og kompetencer. Grundtanken er, at læring sker,

når eleverne er aktive. Med udgangspunkt i elevbogen arbejdes der i korte strukturerede forløb med teksttyper, læseforståelsesstrategier, læseteknikker, notatteknikker og læsehastighed.

Ud fra AKTIV- spørgsmålene, som er gennemgående for materialet, bevidstgøres eleverne i at overvåge deres egen læsning. I de enkelte forløb inddrages aktiviteter inspireret af Cooperative Learning, hvilket giver aktivitet og alsidighed i de enkelte forløb, Undervisningen tilrettelægges sådan, at der veksles mellem læsning og skrivning ud fra betragtningen om at læsning og skrivning er hinandens forudsætninger og to processer, der understøtter hinanden positivt.

I »AKTIV« lægges der op til et tæt samarbejde mellem faglærerne for at skabe et fælles fundament og sprog om læsning og skrivning, som kan bruges i alle fag. Samarbejdet blandt faglærere om at udvikle elevernes læse- og skrivekompetencer er af stor betydning for, at eleverne klædes bedst muligt på til at klare de læsekrav og tekstmængder, der venter på ungdomsuddannelserne.

»AKTIV« fremstår som et velgennemtænkt, indbydende og varieret materiale, der er let at gå til for både elever og undervisere. Elevbogen fungerer både som arbejdsbog og som opslagsbog, hvilket gør materialet relevant - også når undervisningsforløbet er slut. Materialet er yderst velegnet til læseundervisningen i folkeskolens ældste klasser og i specialundervisningen af elever med forståelsesvanskeligheder. Den enkle og overskuelige opbygning og meget strukturerede formidling, gør materialet anvendeligt i specialpædagogikken.

Jeg har afprøvet »AKTIV« i et forløb for unge med særlige behov med gode resultater. De unge fandt materialet spændende samtidig med, at det var konkret og letoverskueligt - de blev motiverede for at komme

længere ind i læsningens verden og oplevede at lykkes med det! Det må være den bedste anbefaling et materiale kan få. Den er hermed givet videre!

*Helle Broløv,
Læsekonsulent,
CSU-Slagelse*

Susanne Arne Hansen
og Grethe Rothstein

Freddy finder vej i flere tekster

*Forlaget Alinea 2013
Elevbog 72,00
Lærervejledning gratis*

Freddy finder vej i flere tekster er en selvstændig fortsættelse af **Freddy finder vej i teksten**. Hvor der i **Freddy finder vej i teksten** var fokus på at læse mellem linjerne i nære hverdagstekster, er der i **Freddy finder vej i flere tekster** fokus på flere forskellige typer tekster.

Materialet er super godt til den eksplicite undervisning i læseforståelsesstrategier i indskoling. Det er beregnet til klasse- og gruppeundervisning i normal- og specialundervisningen fra ca. 2. klasse. Jeg mener dog også, det vil være velegnet til specialundervisningen af voksne, selv om det er beregnet til børn og dermed godt kan være lidt »barnligt«. De aller fleste voksne ordblinde vil have rigtig god gavn af den meget strukturerede indføring i at læse »mellem linjerne«. Og mange siger faktisk selv, at det overhovedet ikke gør noget, når man er helt flov over at præsentere dem for noget materiale, man selv synes er »for barnligt«. Men det er jo en meget individuel vurdering af de kursister, man har. Mange større børn og unge vil i hvert fald nok føle sig »for voksne« til sådan noget barnligt materiale... Så kan man jo nøjes med at bruge de mange gode idéer fra materialet som inspiration. Lærervejledning kan downloades gratis på www.alinea.dk.

Det er ikke meningen, at materialet skal bruges individuelt, men at eleverne skal arbejde i makkerpar og snakke sammen om opgaverne. Forfatterne lægger i lærervejledningen vægt på, at eleverne på denne måde i højere grad bliver bevidste om, hvad de gør, og derved får de mulighed for at udvikle læseforståelsesstrategier.

Forfatterne siger i lærervejledningen, at »man lærer at læse ved at læse og skrive, og at skrive ved at skrive og læse«. Derfor er der både læse- og skriveopgaver, og der er skriveskabeloner til hver af de gener, der præsenteres i bogen. På den måde støttes elevernes opmærksomhed meget konkret i forhold til genrernes særlige opbygning, indhold og sprog.

I indledningen gøres med et meget konkret eksempel rede for, hvad det betyder at »læse mellem linjerne«. Herefter introduceres begreberne *at forudsige*, *at stille spørgsmåls*, *at opklare* og *at sammenfatte* samt vigtigheden af at lægge en »læserute« (at tage stilling til, hvordan man skal læse den tekst).

De mange forskellige opgaver er bygget op om Freddy og hans oplevelser på vejen med toget fra Svendborg til København og tilbage igen. Der er læsning og skrivning af: portræt, vise, opskrift, opslagsbog, bykort, fagtekst, metrokort, brochure, avisomtale, tegneserie, godnathistorie og ordbog. I flere af opgaverne skal eleverne svare på spørgsmål, der kun kan løses ved at læse »mellem linjerne«. Og der er opgaver, hvor man skal bruge det, man nu ved om den teksttype, til at konstruere egne tekster.

Jeg glæder mig til at bruge nogle af idéerne fra materialet til min egen undervisning og kan varmt anbefale andre at kigge nærmere på det!

Natasha Epstein
Audiologopæd
CSU-Slagelse

Kirsten Ahlburg og
Morten Ahlburg

Hjemløs

Forlaget Turbine 2013
120 sider. Kr. 229,00

Kirsten Ahlburg, der har skrevet utallige letlæsningsbøger på Special-Pædagogisk Forlag, har sammen med sin søn, Morten Ahlburg, skrevet bogen »Hjemløs« - denne gang på forlaget Turbine. »Hjemløs« er første bog i Turbines nye letlæsningsserie, »Turbo«, for unge mellem 14 og 17 år.

Sproget i bogen er råt og direkte og let læseligt (lix 14). Det kan mærkes, at der er et godt samarbejde mellem ungdommen og den erfarne forfatter. Bogen er spændende og har et indhold, der nok vil være kendt for mange unge i 2013: rusen ved at være kendt, den lette adgang til stoffer, fester, drugrape, kriminalitet mv. Der er masser af stof til diskussioner - desværre er slutningen lidt for urealistisk....

Bogens emne gør, at man muligvis kan fange interessen hos nogle af de børn og unge, det ellers er svært at motivere. I øvrigt er det rart at kunne variere udbuddet af emner til dem, der er godt i gang med at automatisere sin læsning og derfor har brug for at læse så meget som muligt.

Natasha Epstein (red.)

Yvonne Lund og Elsebeth Otzen

Skriv året rundt

Special-Pædagogisk Forlag 2013
Læreren bog 68,00 + 4 forskellige
elevhæfter til 49,00 for fem éns
hæfter

En rigtig sjov idé: fire forskellige hæfter, der tager udgangspunkt i årets gang. Hvert hæfte behandler 3 måneder. Hver måned starter

med en lille forklaring på, hvorfor måneden hedder det, den hedder. Derefter kommer forskellige opgaver, der på hver sin måde kan relateres til den pågældende måned, og ind imellem er der faktabokse med almenviden om mærkedage, traditioner mv.

Der er tre opgavetyper: ordbog (arbejde med ordforråd, nøgleord, morfemer og navne på måneder, ugedage og steder), tegneopgaver (igangsættende og inspiration til at arbejde med emnet) og skriveopgaver indenfor skrivningens forskellige genrer:

- den berettende genre (personlige beretninger, postkort, brev, sms, mail)
- den informerende genre (oplysningstekster og forklarende tekster)
- den regulerende genre (love og regler)
- den instruerende genre (opskrifter og vejledninger)
- den argumenterende genre (argumenter for og imod, bl.a. i anmeldelser og læserbreve)

Hæfterne er beregnet til 2. klasse, specialundervisning og børn og unge, der skal arbejde med dansk sprog og kultur. Opgaverne inddrager religiøse, historiske, naturfaglige sociale og hverdagsmæssige forhold og lægger dermed op til et teamsamarbejde mellem lærere i dansk, historie, natur/teknik og kristendom.

Det er et rigtig godt og gennemarbejdet materiale, der er lige til at gå til.

Natasha Epstein (red.)

Høremæssig tilgængelighed – lad os fokusere på problemet

Af Birgitte Franck

Dette indlæg er et forsøg på at sætte fokus på optimale lyttemuligheder i det offentlige rum. Som professionelle bør vi være med til at påpege, hvor man kan optimere høremæssig tilgængelighed, og vi bør i mødet med borgere med høretab gøre dem bevidste om, at de ved at påpege lytteproblemer og - sågar i nogle tilfælde med loven på deres side - kan være med til at højne mange menneskers udbytte af de tiltag, der er tilgængelige i det offentlige rum.

Man bør medtænke gode lytte- og høremuligheder såvel ved kulturelle som ved andre tiltag, der udbydes i det offentlige rum. Når jeg og andre ikke får hørt det, vi gerne vil, er det så:

- fordi vi er blevet ældre og måske begyndende senile?
- fordi man ikke tænker på at skille talesignal og støj?
- fordi man ikke tænker tilstrækkeligt på høremæssig tilgængelighed?
- fordi man ikke bruger optimal teknik?
- fordi man ikke har læst bygningsreglementet?

Det er en imponerende udvikling, der er sket indenfor høreapparater, Cochlear Implant og høretekniske hjælpemidler gennem de sidste 40 år. Nu er det ikke de tekniske detaljer, jeg interesserer mig for, men hvad jeg vil kalde: *kommunikationsmæssig/høremæssig tilgængelighed*. For mig gælder det om, at så mange mennesker som muligt kan deltage i samfundsdebatten, og at man ikke bliver lukket ude på grund af dårlig hørelse eller for dårlig tilgængelighed til det talte ord. Det bør nok tilføjes, at der er en gruppe mennesker, der ikke er sig sine høreproblemer bevidst eller har valgt ikke at gøre noget ved problemet. Endelig er der os, hvad enten vi arbejder indenfor høreområdet, eller vi i vores daglige arbejde eller i fritiden er ansvarlige for kommunikationssituationer.

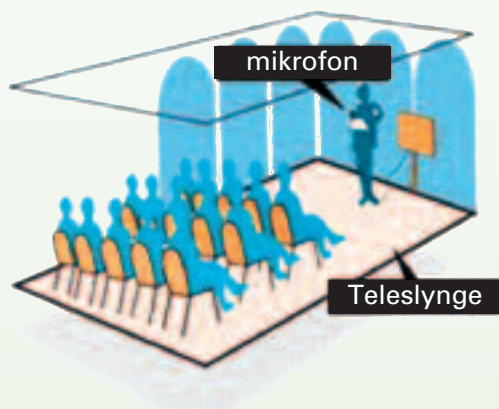
Mit indlæg, med fokus på auditiv tilgængelighed, har forskellige indfaldsvinkler. Jeg er blevet lidt inspireret af »teleslyngebanden«: en gruppe ældre, svenske høreapparatbrugere, der i deres otium besluttede sig for at kontrollere, om kirker, der reklamerede med teleslynger, nu rent faktisk også havde teleslynger, der *fungerede*. Derudover har jeg oplevet situationer, hvor jeg skulle anstrenge mig for at høre de kulturelle tiltag, som jeg var gået i byen for at nyde. Jeg



BIRGITTE FRANCK

Tale-høre-læsepædagog. Har arbejdet med børn med høretab i 41 år, heraf 22 år på Hørelinik. Har skrevet adskillige artikler, se på Google eller få biblioteket til at hjælpe. Har været en af initiativtagerne i Danmark til at sætte fokus på AVT.

Mailadresse: bifabifa@gmail.com



skulle dog ikke så gerne som professionel falde i den grøft, der hedder, at det er *de andre*, der mumler eller taler lavt, men det er bestemt ikke *min hørelse*, der er noget i vejen med.

Nu handler dette indlæg primært om de ca. 800.000 danskere, der har en eller anden form for høreproblem, og hvor det kun er ca. 350.000 af disse, der bruger høreapparat. Spørgsmålet er, hvor mange der træder frem og fortæller, at de ikke fik hørt alt og prøver at spørge ind til forbedringer angående lytteforhold. Og hvor mange, der vælger at nedtone eller ignorere problemet, for så at blive kedede af det, irriterede og måske trække sig fra kulturelle tilbud og socialt samvær?

Jeg oplever således et problem, der handler om manglende høremæssig tilgængelighed og desuden handler om opmærksomhed på området. Men det kræver, at de mennesker, der har høreproblemer, tør gøre opmærksom på det. Det kræver også, at vi, der har en viden om høremæssig tilgængelighed, kommer på banen og råber op. Endelig efterlyser jeg viden og omtanke hos udbydere, såvel offentlige som private, der har et budskab, der skal formidles af auditiv vej. Der kunne jo også være tale om vigtige beskeder af sikkerhedsmæssig karakter. Her kunne jeg nævne metroen, hvor det stort set er umuligt at høre, hvad der bliver sagt, når der opstår problemer på linien.

For at kunne skrive dette indlæg, måtte første skridt være at få *min egen* hørelse undersøgt. Naturligvis skulle jeg have hørelsen undersøgt i en lydtæt box. Men af nysgerrighed tog jeg først mod en høreprøve i en støjende udstillingshal. Her var der tilbud om en vejledende høreprøve

med høretelefon midt i den pulserende larm fra mange udstillingsgæster. Jeg var blot nysgerrig efter at se, hvordan en høreprøve taget under uacceptable forhold kunne tage sig ud (men jeg må formode, at mange andre mennesker, der ikke har den samme viden om netop høreprøver, benytter sig af lejligheden til en vejledende høreprøve). Jeg fik høretelefonerne på og kunne ret tydeligt høre folk bag mig snakke, og jeg kunne høre en konstant lavfrekvent baggrundsstøj fra udstillingslokalet. Resultatet var, at jeg havde rimelig stor hørenedsættelse i bassen, som jeg naturligvis kunne forklare med, at den omkringliggende støj, havde gjort det umuligt at høre de dybe toner. Jeg valgte dernæst at få lavet en høreprøve hos en ørelæge. Jeg hører normalt. Jeg vil i det følgende komme med eksempler på dårlige lytte situationer:

Scene 1:

Det var søndag og snevejr. Jeg tog bussen til mit bestemmelsessted. Da jeg ikke var kendt i området, lyttede jeg meget til de vejnavne, der blev sagt i højtaleren. Nu var det sådan, at navnene blev sagt over højtaleren, før de kom i lysdisplayet. Jeg kunne med stor tydelighed konstatere, at jeg stort set fejlhørte vejnavnet hver gang. Det blev klart for mig, hvad der var blevet sagt i højtaleren, når jeg fik det ind ad visuel vej. Det var lidt af en nedtur.

Samme dag tog jeg en anden bus, hvor jeg højt og tydeligt kunne høre alt, hvad der blev sagt i højtaleren. Jeg måtte konstatere, at lydvolumen/tydelighed var forskellig i de 2 busser. Jeg sad stort set på samme plads i forhold til højtalerne. Det er jo lidt forunderligt, at jeg kan være *hørehæmmet* i én bus og fuldt *normalt fungerende* i en anden bus.

Scene 2:

En lille sejltur med færgen fra Nyhavn for at komme over til Operaen, der havde slået dørene op for et gratis arrangement i Operaens foyer. Først var der en introduktion til eftermiddagens opera. Jeg hørte nu alt, men en dame et par stole fra mig var meget ophidset efter oplægget. Hun overfaldt verbalt den unge mand, der havde fortalt, for at sige til ham at det var under al kritik, at der ikke have været mikrofon. »Se alle

de ældre mennesker«, råbte hun og slog ud med armen. Der var nu lydhørhed og forståelse fra personalet i Operaen.

Scene 3:

Foregår også i Operaen. Nu skal en kendt operasanger synge i foyeren. Hun beder om, at kaffemaskinen måtte blive slukket, inden hun begynder at synge. Efter første nummer forkynder operasangeren med megen bestemt i stemmen, at hun ikke synger mere, hvis der ikke bliver slukket for kaffemaskinen. »Det kan vi ikke« er svaret. »Så hiv stikket ud«, svarer operasangeren. Ikke flere lyde fra kaffemaskinen under forestillingen, men en serveringsvogn med raslende porcelæn bliver baggrundslidene på et tidspunkt.

Jeg skrev til Operaen og fik hurtigt et svar, hvor man skrev, at nu havde man fået en mikrofon til lignende arrangementer – fint. Der er dog ikke teleslynge i foyeren.

Scene 4:

Foredrag på mit bibliotek om Burma med Mette Holm og Mogens Lykketoft. En mand med høretab gav sin FM-sender til arrangementslederen, der fornuftigt sagde til publikum, at det ikke var en mikrofon. Dette satte jeg pris på, idet jeg i anden sammenhæng har oplevet en mumlende professor, der også talte ned i en FM-mikrofon, men hvor de irriterede tilhørere bad ham om at skrue op for det, de troede var en mikrofon. De to foredragsholdere bør have megen ros for at holde FM-senderen op for egen mund eller modpartens mund under hele foredraget.

Jeg forfulgte problematikken med teleslynge på biblioteket. Den første jeg talte med, vidste rent faktisk ikke, hvad en teleslynge var. De svar, jeg dernæst har fået, har været lidt forskellige. Men hvor ville det være fint, hvis der var et logo, der fortalte brugerne: »Her har vi en teleslynge«.

Scene 5:

At besøge Louisiana Kunstmuseum en søndag og den dag, hvor Portrætudstillingen sluttede, var ikke smart. Udover malerierne ville jeg gerne se forskellige film om de kunstnere, der udstillede. Den første film kunne jeg både se og

høre. Men da jeg senere vendte tilbage til filmlokalet for at se en film om Frida Cahlos liv, var der kun plads på sidste række, lige ved en døråbning ud til udstillingslokalet. Nu var det bare ikke til at høre, hvad der blev sagt på filmen. Jeg spurgte museumsbetjenten, om han kunne skrue op for lyden, hvilket han ikke kunne. Jeg opgav at se filmen.... ærgerligt. Hvorfor havde filmlokalet ikke en dør, og mon der var en teleslynge?

Her kunne læseren med rette tænke, at det ikke er specielt interessant at læse om undertegnes oplevelser. Det skal for så vidt ikke handle om mine oplevelser, men om hvor lidt eller meget fokus, der er på dét at kunne høre og opfatte det, der kommunikerer i det offentlige rum. Jeg ønsker blot, at udbydere af forskellige tilbud bliver mere opmærksomme på, hvad det betyder at gøre det muligt at kunne høre optimalt. Jeg tænker på, hvordan vi som hørepædagoger og brugere kan styrke bevidstheden omkring gode lytte muligheder. Jeg ved, at teleslynger og FM-udstyr koster en del, men der er også andre tiltag, der kan være med til at forbedre høremæssig tilgængelighed. Nogle gange handler det måske mest om omtanke.

Vi lever længere, og som aldersfordelingen er i det danske samfund, bliver der flere og flere ældre, hvis høreevne må formodes at blive ringere med årene. Vi ved, at det gælder om at holde os i fysisk form. Men det gælder også om at bevare sit intellekt så intakt som muligt. Så »god form« handler også om at stimulere hjernen, blandt andet ved skabe gode lytte muligheder.



Man kunne lave en blog på ALF's hjemmeside, hvor hørepædagoger beskrev dårlige lyttesituationer og fortalte, hvad de har gjort for at gøre opmærksom på problemet. Jeg efterlyser, at man altid sætter skilte op, der fortæller folk, hvor der rent faktisk *er en teleslynge* tilgængelig.

Nogle af de eksempler jeg er kommet med, kan næppe diskuteres, når man forholder sig til Bygningsreglementet.

Jeg håber på, at det vil lykkes med en faglig og målrettet indsats at få skabt opmærksomhed omkring høre mæssige tilgængelighed samt forbedringer på område.

Birgitte Franck

Fig 1: Bygningsreglementet

Bestemmelse: »I forsamlingslokaler, herunder i rum, der er indrettet til fælles aktiviteter såsom koncerter, foredrag og anden underholdning, skal der være fast installation af teleslyngeanlæg eller lignende installation målrettet hørehandicap på minimum samme niveau som teleslyngeanlæg«.

Vejledning: »De nævnte forsamlingslokaler omfatter forsamlingshuse, kirker, biografteater, biblioteker, aulaer med og koncertsale, som er offentligt tilgængelige for publikum. Almindelige undervisningslokaler i folkeskoler og fx mødelokaler i kontorbyggeri er ikke omfattet«.

HEAR THE FUTURE

Comfort Audio tilbyder Comfort Digisystem, en unik serie høreprodukter som gør det muligt at høre godt i alle situationer.

Comfort Digisystem formidler krystalklar lyd på grund af den digitale teknik. Der er ingen generende støj eller lydudfald. Comfort Digisystem er aflytningssikkert, naturligtvis.

Comfort Audio
Benediktevej 5
3480 Fredensborg
Tel 33 78 03 02
www.comfortaudio.dk


Comfort Audio
HEAR THE FUTURE

Retningslinier for artikler og debat i DA

Fra manuskriptvejledningen på www.alf.dk:
Indlæg til bladet kan tage afsæt i undervisning og vejledning, anden professionel praksis, forskning, lovbestemmelser, samfundsmæssige forhold, aktuelle begivenheder samt andre forhold med relation til mennesker med kommunikationshandicap eller faglige emner i tale-høre-læsepædagogikken.

Synspunkter i artikler og indlæg deles ikke nødvendigvis af bestyrelse og redaktion.

Redaktionen vurderer artiklernes læsbarhed og sproglige læsbarhed, men tager ikke ansvar for det faglige indhold, herunder rigtigheden af referencer mv.

Ud over dette har redaktion og bestyrelse truffet følgende beslutninger vedr. DA:

- Alle artikelforslag gennemlæses af medlemmer af redaktion, bestyrelse eller andre med faglig indsigt i det pågældende tema for så vidt muligt at sikre, at der både kommer en faglig og en sproglig vurdering samt efterfølgende dialog med artikelforfatteren.
- Fra nr. 1 2013 skal alle artikler indledes eller afsluttes med et lille forfatterportræt, hvoraf det fremgår, hvilken uddannelses- og erfaringsmæssige baggrund forfatteren har for at skrive artiklen, om vedkommende har eget firma mv.
- Hvis en artikel har været - eller tænkes - bragt i andre tidsskrifter/blade, skal det oplyses i manchetten.
- Der skal være en klar skelnen i layout af artikler og debat. Hvis der er tvivl om, hvorvidt et indlæg hører til den ene eller den anden kategori, tages en beslutning af flere medlemmer af redaktion og bestyrelse i fællesskab.
- Hvis der kommer kommentarer til artikler eller debatindlæg, skal den person, der har haft det oprindelige indlæg, have mulighed for at svare i samme nummer som kommentaren. Videre debat henvises som udgangspunkt til facebook.
- Retningslinier for indlæg i DA tages op til diskussion på ALF's generalforsamling i marts 2013.

*Bente Reimann Jensen, formand
og Natasha Epstein, redaktør*



ALF's bestyrelse

Formand:

Bente Reimann Jensen
Nordmarksvej 3, 4621 Gadstrup
Tlf. 5150 5815
Email: formand@alf.dk

Næstformand:

Rikke Simonsen
Bremersallé 14, 8700 Horsens
Tlf. 3113 1028
Email: rikke.simonsen.alf@gmail.com

Kasserer:

Helle Iben Bylander
Tjærebyvej 25, 4000 Roskilde
Tlf. 2180 3463
Email: kasserer@alf.dk

Sekretær:

Tina Bruun Larsen
Rundgården 22, 2. th., 2860 Søborg
Tlf. 3967 8972
Email: tinabruun.larsen@gmail.com

Webmaster:

Nicolai Østenlund
Stevnsgade 1, 1. tv., 2200 København N
Tlf. 2620 4716
Email: post@stemmedannelse.dk

Suppleanter:

Mette Thomsen
Email: mette.thomsen.alf@gmail.com

Jane Sonne
Email: jane.sonne@gmail.com



Indhold

3	LEDER
4	<i>Silje Merethe Hansen og Jenny Svela, Norge:</i> Logopeden som en ressurs når afasirammede skal tilbage i arbeid
13	<i>Anna Stenberg Gellert:</i> Kan dynamiske test bidrage til tidlig identifikation af børn med forøget risiko for udvikling af læsevanskeligheder?
17	<i>Ida Marie Holm:</i> Fonologisk læring gennem perifer legitim deltagelse
23	ANMELDELSER
27	DEBAT

Forsideillustration tegnet af Theis Vallø Madsen, illustratør ved pigen.dk. »Pigen uden ordforråd« er en tegneserie, der på fineste og humoristiske måde giver eksempler på, hvorfor audiologopædien er så relevant for kommunikationen.

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

49. årgang • Marts 2013 • Nr. 1

Fagblad for tale-, høre- og læsepædagoger. Udgives af Audiologopædisk Forening

Redaktør (ansv.): Natasha Epstein, Årslev Engvej 1, Sønderup, 4200 Slagelse.
Tlf. 2876 4727. E-mail: ne@csu-slagelse.dk

Redaktionsmedl.: Marie Bertelsen, Tofte-Åsen 6a, Rågeleje, 3210 Vejby. Tlf. 4871 4149/2094 5471
Birthe Høier, Hjarupvej 17, 6200 Aabenraa. Tlf. 2332 9203

Sats & tryk: AMH GRAFISK, 6823 Ansager

DANSK AUDIOLOGOPÆDI udkommer fire gange årligt - i marts, juni, september/oktober og december.
Manuskripter skal være redaktionen i hænde senest hhv. 1/2, 1/5, 15/8 og 1/11. Manuskriptvejl. på www.alf.dk

Priser pr. 1.10.2007: Institutionsabonnement: kr. 500,-. Privat abonnement: kr. 350,-.
Abonnement i udlandet: kr. 500,-. Løssalg: kr. 100,- pr. nr.

Annoncepriser pr. 1.10.2007, excl. moms: Omslagets s. 2: 1800,-. 1/1 side: 1500,-.
1/2 side: 900,-. 1/1 spalte: 900,-. 1/2 spalte: 750,-. Farvetillæg 1/1 side: 3750,-. Farvetillæg 1/2 side: 2100,-.
Ved annoncering i samtlige numre i en årgang gives en rabat på 10%.

Annoncestr.: 1/1 side til kant (3 mm besk.) 210x280 mm. 1/1 side 170x242 mm. 1/2 side 170x121 mm.

Oplag: 1200. © Forfatteren og Audiologopædisk Forening.

Synspunkter i artikler og indlæg deles ikke nødvendigvis af bestyrelse og redaktion.
Eftertryk - også i uddrag - kun med forfatterens og redaktionens skriftlige tilladelse.

Abonnement m.v.
ALF
Postboks 34
4130 Viby Sj.

Audiologopædisk Forening
v/ formand Bente Reimann Jensen
Nordmarksvej 3
4621 Gadstrup
Tlf. 5150 5815
Email: formand@alf.dk



ISSN 0105-7200