

VIA University College

# Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejl Kristensen  
December 2012

# Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

## Indholdsfortegnelse

1	Indledning .....	4
2	Problemformulering.....	5
3	Grundlag for afgangspjektet.....	5
4	Metode .....	6
5	Case.....	7
6	Resultat af Metha-test .....	7
7	Teori.....	8
7.1	Dysfonologi .....	8
7.2	Stackhouse and Wells' taleprocesseringsmodel.....	9
7.3	Otitis media .....	10
7.4	Konsekvenser af et konduktivt høretab i relation til sprogtilegnelse .....	10
7.5	Fonologiske processer .....	11
7.5.1	Lingvistisk perspektiv .....	11
7.5.2	Normativt perspektiv.....	11
7.6	Caserelaterede fonologiske processer .....	12
8	Dodd's klassifikationsmodel .....	13
9	Logopædisk undervisning.....	14
10	Logopædisk vejledning .....	15
11	Evidensbaseret undervisning i Danmark?.....	15
12	Supplement til Metafon.....	16
12.1	Nonord i undervisningen .....	18
12.2	Anvendelse af Dodd's klassifikationsmodel .....	18
12.3	Forældrenes rolle i undervisningen .....	18
13	Delkonklusion .....	19
14	Forebyggende og foregribende indsatser .....	20
14.1	Forebyggende indsatser.....	20
14.2	Foregribende indsatser .....	20
14.3	Handlingsplan i Aarhus Kommune .....	21

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprøve

Lise Ejg Kristensen

15	Interviews med sprogvejledere .....	21
15.1	Forskningsspørgsmål.....	22
15.2	Rammesætning af interviews'ene .....	22
15.3	Sammenfatning af resultatet af undersøgelsen .....	22
15.3.1	Informant A.....	22
15.3.2	Informant B .....	23
15.4	Anvendelse af interviews'ene .....	23
16	Samarbejde med sprogvejlederen .....	24
16.1	Samarbejde i sociologisk perspektiv .....	24
16.2	Samarbejde i psykologisk perspektiv .....	24
16.3	Relationsprofessionalisme.....	25
16.4	A's oplevelse af samarbejdet med logopæden .....	25
16.5	B's oplevelse af samarbejdet med logopæden .....	26
17	Etablering af samarbejdet.....	27
17.1	Eksempel på VækstModellen i anvendelse.....	27
17.1.1	Går godt.....	28
17.1.2	Udfordringer.....	28
17.1.3	Muligheder .....	29
17.1.4	Aftaler .....	29
17.1.5	Det bedste i dag.....	30
18	Samarbejde mellem logopæd og sprogvejleder .....	30
19	Delkonklusion .....	31
20	Sammenfatning og perspektivering .....	31
21	Konklusion.....	32
22	Litteratur.....	34
23	Websteder.....	35
Bilag 1a-1h METHA		
Bilag 2	TRAS	
Bilag 3	Interviewguide	
Bilag 4	VækstModellen	

## 1 Indledning

Dette afgangsprojekt vil omhandle logopædens arbejde med fonologiske vanskeligheder i relation til børn i førskolealderen.

Erfaringer fra mit virke som specialundervisningslærer for børn i læse-skrive-vanskeligheder i en almen folkeskole har for mig tydeliggjort vigtigheden i, at det fonologiske fundament støbes så solidt som muligt for at undgå de nederlag, det uomtvisteligt giver de børn, der ikke får gang i læsningen og skrivningen i tide. Som grunduddannet lærer har jeg ikke haft indsigt i, hvordan fonologiske vanskeligheder kan blive en hindring for barnets læse- og skrivetilegnelse, og derfor er jeg blevet nysgerrig på at undersøge disse årsagsmuligheder og på hvorledes der kan arbejdes forebyggende, foregribende og indgribende i dagtilbuddet, så børnene i risikozonen rustes bedst muligt til skolestarten og det videre forløb.

Når små børn begynder deres sprogtilægnelse finder vi voksne det ofte sødt og sjovt, når barnet udtaler ord forkert, bytter rundt på fonemerne og generelt afprøver sproget, men på et tidspunkt overtager bekymringerne, hvis barnet ikke rigtig kommer videre med sproget, og barnet skiller sig ud fra de andre børn. Der er gennem de senere år blevet sat større fokus på, hvordan der kan støttes op om denne udvikling, blandt andet ved at flere kommuner uddanner sprogvejledere i dagtilbuddene. Sprogvejlederne har til opgave at vejlede og rådgive deres kolleger og til dels institutionens forældre i relation til sprogstimulerende aktiviteter i hverdagen.

Logopæden spiller en vigtig rolle som hende, der i de tilfælde, pædagoger/sprogvejleder og/eller forældre er bekymrede for at den daglige indsats ikke forslår, bliver indkaldt for råd og vejledning – og måske for direkte intervention med barnet, og hun må derfor gøre sig klart, hvorledes hendes rolle udspiller sig i de enkelte tilfælde. Der er tendens til mere udbredt konsultativt arbejde for logopæderne i PPR, og det kan synes som en udfordrende opgave at forholde sig konsultativt til en problematik, hvor de øvrige voksne parter (forældre og/eller pædagoger) måske har en klar forventning om, at logopæden 'tager over', når vanskelighederne konstateres. Jeg ser derfor en stor vigtighed i, at jeg som logopæd formår at navigere i et felt, som indeholder både vejledning, rådgivning, undervisning og samarbejde.

Dette leder mig hen til min problemformulering:

## 2 Problemformulering

**I lyset af tidens tendens til konsultativt arbejde analyseres og diskuteres logopædens muligheder inden for forebyggende, foregribende og indgribende indsatser i relation til førskolebørn i fonologiske vanskeligheder.**

## 3 Grundlag for afgangprojektet

Afgangsprojektet markerer afslutningen på min Pædagogiske Diplomuddannelse inden for studieretningen logopædi. Følgende moduler er læst:

### Modul

### Emne for eksamen

#### Fagmoduler

Talevanskeligheder (VIA, forår 2012)	Stammen hos småbørn
Hørevanskeligheder (UC Syd, forår 2012)	Børn med CI
Sproglige vanskeligheder (VIA, efterår 2012)	Børn i fonologiske vanskeligheder

#### Obligatoriske moduler

Pædagogisk viden og forskning (UCN, forår 2012)	Lidcombe programmet i stammebehandling
Undersøgelse af pædagogisk praksis (VIA, efterår 2012)	Logopædens samarbejde med sprogvejlederen

Min PD bygger oven på en læreruddannelse fra 1999. Jeg har været ansat på 3 forskellige almene folkeskoler frem til min uddannelsesorlov i 2012, hvor jeg i alle årene blandt andet har arbejdet med specialundervisning af børn med læse-skrive vanskeligheder.

## 4 Metode

Afgangsprojektets empiri udspiller sig på to niveauer. Dels på et konkret niveau centreret omkring en case med en 4½-årig pige, hvis fonologiske vanskeligheder jeg vil belyse, analysere og diskutere i henhold til den indgribende indsats, dels i form af to interviews med sprogvejledere. Deres udsagn danner baggrund for en diskussion af projektets anden del i forhold til fokus på, hvordan logopæden kan forstå sin opgaveløsning i relation til børn i fonologiske vanskeligheder, og hvorledes der kan arbejdes forebyggende og foregribende i samarbejde med dagtilbuddet, herunder med sprogvejlederen.

I mit teoretiske afsnit vil jeg belyse hvad dysfonologi er, og hvilke processer, der foregår i barnets sprogtilegnelse. Jeg vil benytte Stackhouse and Wells taleprocesseringsmodel til afdækning af, hvad der sker i barnets hjerne fra det auditive input til det sproglige output og hvilke forhindringer, der kan opstå i denne proces, som kan medvirke til fonologiske vanskeligheder af såvel ekspressiv som impressiv karakter.

Herefter vil jeg inddrage min viden om midlertidigt, konduktivt høretab forårsaget af otitis media og argumentere for konsekvenserne af denne tilstand i fonologisk sammenhæng.

I et diskussionsafsnit belyses anvendelsen af Barbara Dodd's klassifikationsmodel i relation til evidensbaseret undervisning. Jeg belyser desuden en ny, men endnu ikke til dansk oversat metode, P.O.P.T. Metoden anser jeg for at være et supplement til Metafon, hvilket jeg argumenterer for i afsnittet.

En delkonklusion på første del fører videre til anden del, hvor jeg i relation til logopædens øvrige opgaver vil rette fokus på samarbejdet med dagtilbuddet og sprogvejlederen i perspektivet af forebyggende og foregribende indsatser. Samarbejdet belyses teoretisk fra et sociologisk og et psykologisk perspektiv, herunder et afsnit om relationsprofessionalisme, som munder ud i en eksemplificering af etableringen af et samarbejde på baggrund af VækstModellens fem cirkler. Logopædens forskellige domæner baseret på Maturanas domæneteori inddrages herunder.

Efter en delkonklusion på anden del sammenfattes opgavens hovedtemaer i et afsnit indeholdende en perspektivering, som leder til en afsluttende konklusion.

## 5 Case

Ida på 4;6 år er en meget velfungerende og glad pige, der går i børnehave. Hun har nogle udtalevanskeligheder, der især drejer sig om /s/-lyden i såvel enkeltkonsonanter som i konsonantklynger, og de kommer til udtryk i både forlyd og udlyd. Der er også vanskeligheder ved ord, der begynder med tr- ('trappe' udtales 'krabbe', 'tråd' udtales 'kråd').

Ida har mange gode legekammerater, som hun også leger med uden for børnehaven, og hun går til gymnastik en gang om ugen med sin mor. Hun har en storesøster på 7 år, som ikke har været i lignende vanskeligheder, og der er heller ikke i familien en historik omkring sproglige vanskeligheder. Ida har haft nogle mellemørebetændelser og fået isat dræn, da hun var 2½ år og atter som 3½-årig.

Forældre og pædagoger har ikke i særlig stor udstrækning været bekymrede for Idas udtalevanskeligheder, men nu, hvor hun nærmer sig de 5 år, ønsker forældrene at en talepædagog undersøger Idas vanskeligheder, idet de er bekymret for hendes skolestart og læsetilegnelse. De har desuden observeret, at Ida i stigende grad putter fingre og ærmer i munden når hun skal sige noget, og hun er begyndt at trække sig i kommunikative sammenhænge og svarer ofte "det ved jeg ikke", når hun bliver spurgt om noget.

## 6 Resultat af Metha-test

Ved en procesanalyse på baggrund af en Metha-test (bilag 1a-1h), er følgende processer registreret:

Paradigmatiske processer

- **Stopping af frikativer**
  - Initialt ved ord, der begynder med en /s/-lyd ('søm' → 'døm', 'cigaret' → 'didaret')
  - Finalt ved ord, der ender med /s/ ('hus' → 'hut', 'glas' → 'glat')
- **Fronting af velære lyd**
  - Ét enkelt af testordene, 'giraf', frontes til 'diraf'

Syntagmatiske processer

- **Initial klyngereduktion/-slettelse**

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

- 'fjernsyn' → 'fernsyn', /sv/ udelades initialt
- Initialt reduceres /sp/ → /b/ ('spejl' → 'bajl'), /sk/ → /g/ ('sko' → 'go'), /sk/ → /d/ ('skorsten' → 'dorden'),  
/str/ → /gr/ ('strømper' → 'grømper')
- **Udeladelse af final konsonant**
  - Frikativen /s/ udelades ved ét enkelt testord ('lys' → 'ly')

Testen viser ingen vokalfejl.

## 7 Teori

Med ønsket om at skabe en fælles forforståelse af dysfonologi med det pædagogiske personale udvælger jeg relevant teori, som for eksempel kan belyse emnet på et netværks- eller personalemøde. Her under anvendes teorien i relation til min case.

### 7.1 Dysfonologi

Dysfonologi defineres ifølge WHO som forstyrrelser af de normale mønstre for sprogtilegnelse, som optræder fra de tidligste udviklingsstadier<sup>1</sup>. Et barn med dysfonologi har vanskeligheder med sprogets system af lydkontraster på et højere cerebralt niveau i forhold til artikulatoriske- eller motoriske vanskeligheder (Maul, 1998).

Min caseperson, Ida, er testet i en Reynell test, hvor hun scorede 62 point og er dermed over alderssvarende i sit impressive sprog. En TRAS på Ida viser, at Ida klarer sig rigtig fint og kun har delvist skraverede samt ét blankt felt i områderne Sproglig bevidsthed og Udtale (bilag 2). Idas vanskeligheder kan på det grundlag udelukkes til at omhandle det ekspressive sprog, og hun defineres derved som et barn med dysfonologi.

---

<sup>1</sup> Kilde: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.0>, hentet d. 21/11-12



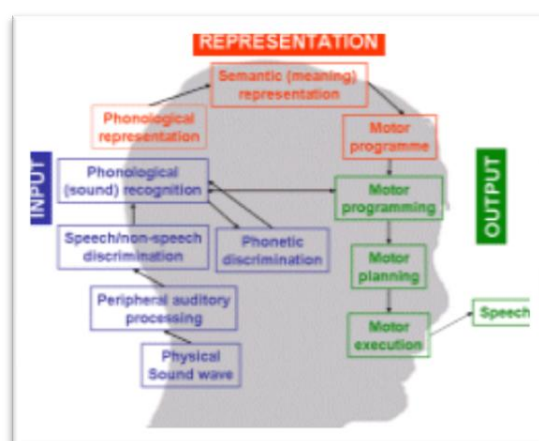
## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

### 7.2 Stackhouse and Wells' taleprocesseringsmodel

Med nedenstående model illustrerer Stackhouse and Wells taleprocesseringen fra det auditive input til det lydige output. De foreslår, at man ud fra en psykolingvistisk og kognitiv, neuropsykologisk baseret metode vurderer og forstår børns talemæssige samt skriftsproglige vanskeligheder, og de mener, at der vil være en sammenhæng mellem de talemæssige vanskeligheder og skriftsprogsvanskeligheder, hvorfor man bør gå systematisk til værks for måske at opdage eventuelle skjulte vanskeligheder og sammenhænge, som dernæst kan danne udgangspunkt for den pædagogiske indsats i form af undervisning (Thomsen, 2000).



Fra barnet registrerer en lyd, bliver denne lyd processeret, diskrimineret og genkendt inden den når den fonologiske repræsentation, hvor hjernen lagrer eller genkender hele repræsentationer af lyde på ordniveau. Videre i den semantiske repræsentation sættes et 'billede', en betydning, på ordet, og artikulationen forberedes og planlægges, inden taleorganerne samarbejder om at få ordet artikuleret i outputtet.

Hvis barnet af den ene eller den anden årsag har nedsat hørelse i længere tid, går noget af den auditive proces tabt i den fonologiske diskrimination. *"Vi hører med hjernen – ørerne er bare indgangsporten"* (Cole & Flexer, 2011, s. 6), og for at forstå, hvad der kan bremse lyden i at nå uhindret gennem 'indgangsporten', belyser jeg betydningen af otitis media, da det er en for små børn hyppigt forekommende lidelse og relevant i forhold til casepersonen Ida.

### 7.3 Otitis media

Det ses ofte, at børn i deres tidlige barndom får mellemørebetændelse en eller flere gange. Dette kan skyldes, at det eustakiske rør, som sørger for at regulere lufttrykket i mellemøret, ligger næsten vandret hos små børn og således lettere kan aflukkes ved for eksempel en forkølelse. Når det eustakiske rør aflukkes, forhindrer det udskiftningen af luften i mellemøret, og der dannes et undertryk, som derved danner slim og væskeophobning. Når mellemørets hulrum ikke er luftfyldt, men i stedet fyldt med væske, forhindrer det mellemøreknoglerne i at overføre den luftbårne lyd optimalt på grund af nedsat bevægelighed i det væskefyldte mellemøre. De vibrerende bevægelser, som mellemøreknoglerne sætter i gang i de cochleære væsker er nu væsentligt nedsat, og det får betydning i det cortiske organ, hvor hårcellerne omdanner den hydrauliske bevægelse i det indre øres væsker til elektriske impulser, som hjernen modtager og bearbejder (Cole & Flexer, 2011).

Ved isættelse af dræn i øret løber væsken ud i øregangen og lufttrykket stabiliseres, så lyden igen uhindret kan overføres til cochlear.

Logopæden vil på baggrund af denne viden altid undersøge, om barnet i sproglige vanskeligheder har eller har haft mellemøreproblemer og sørge for at sende barnet til ørelæge, hvis ikke det har været gjort. Hvilke konsekvenser et konduktivt høretab forårsaget af otitis media medfører for sprogtiltagelsen undersøger jeg i følgende afsnit.

### 7.4 Konsekvenser af et konduktivt høretab i relation til sprogtiltagelse

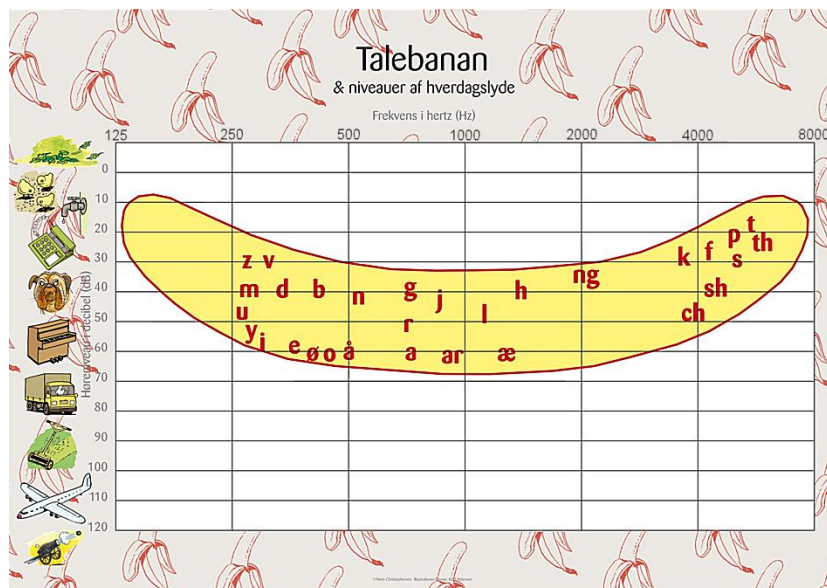
Frekvensen af lyde har betydning for et menneskes opfattelse af sprog og tale. De lavfrekvente lyde giver sproget melodi og indeholder vokallydene. De højfrekvente lyde er der imod vigtige for sprogforståelsen, fordi de skaber lydmæssig energi, der gør det muligt at skelne mellem konsonanter. Personer med høretab har typisk størst problemer med at høre svage, ustemte, højfrekvente konsonantlyde (Cole & Flexer, 2011).

Når et barn som Ida har problemer med /s/-lyden kan det hænge sammen med, at hun ikke har været i stand til at høre den distinkt, da hun påbegyndte sin talesprogstiltagelse og derved erstatter den med en lyd, der som /s/ artikuleres alveolært, nemlig [d]. Det får naturligvis også konsekvenser for konsonantklyngerne, som det ses i testresultatet. Som det kan aflæses i illustrationen af Talebananen, er /t/ og /k/ ligeledes højfrekvente, hvorfor Ida har haft svært ved at skelne disse lyde under perioderne med høretab.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen



Talebananen

### 7.5 Fonologiske processer

Barnets udtale klassificeres i processer, som kan medvirke til at sætte en ramme for en beskrivelse af forsinkede eller forstyrrede fonologiske vanskeligheder.

#### 7.5.1 Lingvistisk perspektiv

Ud fra et lingvistisk perspektiv skelnes der mellem paradigmatiske og syntagmatiske processer som beskrivende for barnets talemønstre. Den information indikerer, om barnet følger en forventet, udviklingsmæssig progression (med forsinkelse), eller om barnet har en afvigende taletilegnelse (Thomsen, Metafonundervisning - teori og praksis, 1996).

#### 7.5.2 Normativt perspektiv

Belyses fonologiske processer ud fra et normativt perspektiv er man der imod interesseret i, om de respektive processer er normale eller ikke-normale ud fra en række indsamlede data af børn i forskellige aldersgrupper. Fysiologiske processer er de processer, der forekommer hos den største del af børnene i en given aldersgruppe og betragtes derved som en del af den 'normale' sprogudvikling (Dodd, 2005). Derimod optræder idiosynkratiske processer hos meget få børn, hvorfor de ikke kan betragtes som en del af den fysiologiske fonologiske udvikling.

Processerne er med deres karakteristika indsat i nedenstående model.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

<p><b>Paradigmatiske processer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Systemiske processer (erstatningsprocesser)</li> <li>• Kontekstfrie</li> <li>• Stringente</li> </ul> <p>Eksempler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fronting</li> <li>• Backing</li> <li>• Stopping</li> <li>• Glidning</li> <li>• Aspirering/deaspirering</li> <li>• h-sering</li> </ul>	<p><b>Syntagmatiske processer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturelle processer</li> <li>• Kontekstafhængige</li> <li>• Ordene bliver ofte kortere og mindre komplekse end målordet</li> </ul> <p>Eksempler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Udeladelse af initial og/eller final konsonant</li> <li>• Konsonantklyngereduktioner/-slettelser</li> </ul>
<p><b>Fysiologiske processer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En proces er fysiologisk, hvis den optræder hos mere end 10 % af børnene i en aldersgruppe (Dodd, 2005)</li> </ul> <p>Fysiologiske processer hos danske børn (Fox-Boyer &amp; Clausen, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assimilation</li> <li>• Konsonantklyngeomdannelser</li> <li>• Fronting af /k g/ → /t d/</li> <li>• Fronting af /s/ → /ʃ/</li> <li>• Kontaktassimilation</li> <li>• Sletning af ubetonede stavelser</li> <li>• Reduktion af finale konsonantklynger</li> </ul>	<p><b>Idiosynkratiske processer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvis processen ikke er fysiologisk, er den idiosynkratisk</li> <li>• Processen optræder ved et fonem, hvor den ikke optræder i den fysiologiske udvikling</li> </ul> <p>Idiosynkratiske processer hos danske børn</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stopping</li> <li>• Glidning</li> <li>• Aspirering/deaspirering</li> <li>• h-sering</li> <li>• Backing</li> <li>• Udeladelse af initial og/eller final konsonant</li> </ul>

### 7.6 Caserelaterede fonologiske processer

Som det ses af testresultatet fra Metha-testen, har Ida både paradigmatiske og syntagmatiske vanskeligheder. Den paradigmatiske proces stopping, hvor Ida ikke producerer /s/ korrekt, får

betydning for de syntagmatiske klyngereduktioner, og det antages således, at hvis der arbejdes med korrekt produktion i enkeltposition, vil det få en afsmittende effekt i klyngepositioner.

Set fra et normativt perspektiv forekommer stopping som en idiosynkratisk proces hos Ida, og klyngevanskelighederne defineres som fysiologiske. Hvordan der arbejdes med disse processer, benævnes i afsnittet 'Supplement til Metafon'.

Barbara Dodd mener, at der på dette normativt baserede grundlag bør differentialdiagnosticeres yderligere for at kunne fastslå, om der er sandsynlighed for en spontan forbedring hos et barn samt for at kunne tilrettelægge et meningsfyldt behandlingstiltag (Dodd, 2005).

Til brug for dette har hun udarbejdet en klassifikationsmodel, som jeg i det følgende afsnit vil anvende i relation til Ida.

## **8 Dodd's klassifikationsmodel**

Illustrationen på næste side viser inddelingen i Dodd's fire klassifikationer, hvor jeg på baggrund af analysen af Idas fonologiske processer vurderer hende til at høre til gruppen af børn med konsistente fonologiske forstyrrelser (indrammet). Processen stopping er idiosynkratisk, hvorfor det må vurderes, at der ikke er tale om en forsinkelse, men der imod om en fonologisk forstyrrelse.

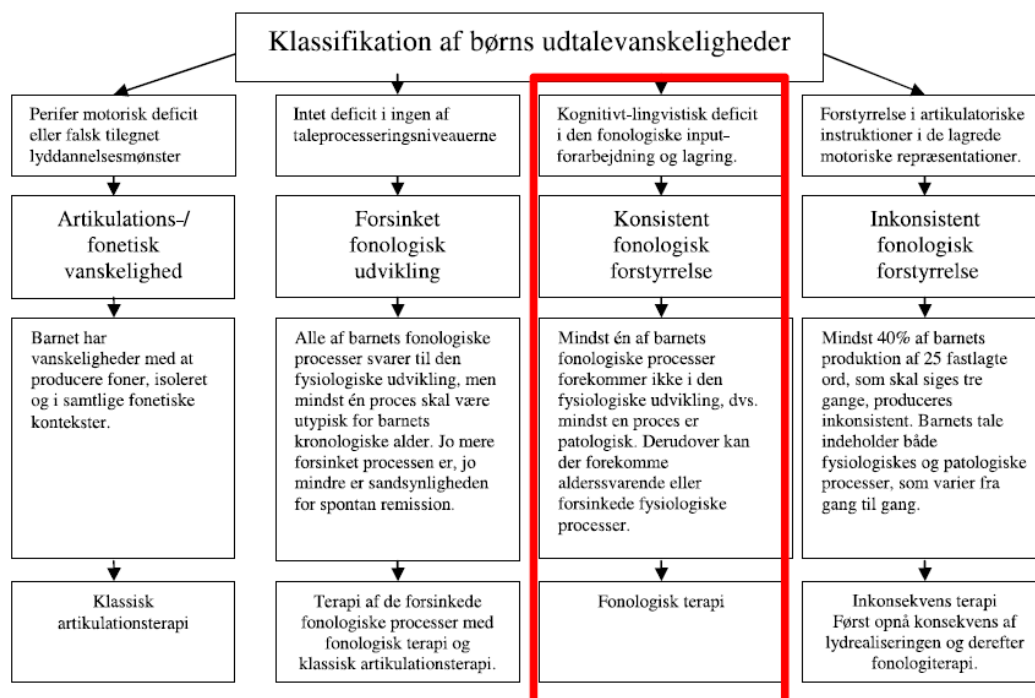
Ud fra Dodd's forskning kan det fastslås, at ca. 20-30 % af børn med udtalevanskeligheder ligger i denne gruppe, og at der ikke er tegn på spontan forbedring uden logopædisk intervention (Dodd, 2005). Der vil derfor være evidens for at iværksætte en indgribende indsats, og set i lyset af Idas alder bør det gøres så hurtigt som muligt, da hun nærmer sig fem år og risikoen for, at hendes vanskeligheder konsolideres i hendes sprog øges, jo ældre hun bliver. Hun er allerede bevidst om sine sproglige vanskeligheder og påvirket af dem, og da børn i denne gruppe er i risikozonen for udvikling af læse- og skrivevanskeligheder, er der endnu to valide argumenter for intervention.

Det står nu klart, at Ida har brug for en indgribende indsats fra logopæden, som lægger en plan for forløbet.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen



Dodd's klassifikationsmodel (Dodd, 2005)

## 9 Logopædisk undervisning

Med udgangspunkt i Metafonundervisningen tilrettelægger logopæden et undervisningsforløb for Ida med to ugentlige gange á 45 minutter i 6 uger, hvor den paradigmatisk proces stopping behandles først i forhåbningen om, at elimineringen heraf kan betyde en afsmittende effekt på de syntagmatiske vanskeligheder. Idas udvikling evalueres løbende i kontrolproceduren fra Metafonmanualen, og når hun kan udtale mere end 50 % af testordene korrekt, holdes der en pause på 4 uger. Herefter genoptages undervisningen, men der arbejdes nu med en anden fejlproces.

I første omgang arbejder vi med forskellen på kort og lang, da /s/ er en lang lyd, som Ida erstatter med den korte lyd [d]. Formålet er at etablere kontrasten, lære kontrastkort og forbinde disse kontraster med lyde. I Metafonboksen findes minimale par med kontrasten /s/ og /t/, fx 'so' – 'to', som først behandles på ordniveau, senere på sætningsniveau, hvor Ida handler på en ordre indeholdende det ene af kontrastordene og selv gentager sætningen.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

Logopæden kan supplere med brætspil med s-ord og t-ord, som skal siges, når man lander på felterne, eller der kan tilrettelægges bevægelseslege, hvor Ida skal hoppe hen på den lyd, et givent ord begynder med (logopæden har lavet et 'slangekort' for /s/ og et 'trommekort' for /t/). /t/ anvendes initialt, men arbejdes der finalt, bør man i stedet arbejde med 'dryppelyden' [d].

En metode, der kan suppleres med i selve udtalen, er 'hoppelyde' fra materialet 'Udtalemangler – og hvad så?' (Ege, Larsen, & Christiansen, 2005), hvor fokus er på at adskille fonemerne i ordet. Ida skal fx prøve at sige /s/-/s/-/s/ - /o/ - /l/ nogle gange, herefter sammentrækkes /o/ og /l/, så det bliver /s/-/s/-/s/-/ol/. Gradvist øges tempoet, så /s/ smelter sammen med /ol/. Hun gør det samme med finalt /s/, fx /ly/ - /s/. Samme procedure gøres ved /t/ med fokus på konsonantklynger, fx /t/-/t/-/t/ - /rappe/. Ida bevæger sin venstre hånd i takt med begyndelseslyden, og højre hånd bevæges i takt til resten af ordet. Det er vigtigt, at hun starter med venstre hånd og slutter med højre, da hun på den måde arbejder i læseretningen og således med fordel kan gøre brug af metoden, når hun skal begynde sin læsetilegnelse.

### 10 Logopædisk vejledning

På baggrund af en forventningsafstemning, som omtales i projektets anden del om samarbejde, kan det pædagogiske personale, efter vejledning af logopæden, i det daglige stimulere Ida i aktiviteter, der kommer institutionens øvrige børn, eller en del af dem, til gode. Det kan være i spilsituationer, hvor fonologiske vendespil kan anvendes, i sproglege som fx 'Skibet er ladet med', i sanglege og rim og remser. Pædagoger og forældre vejledes i at være tydelige i deres udtale, og skal lære, at de ikke må rette Ida. De kan i stedet med fordel anvende den sætning, som logopæden bruger: "*Der hørte jeg, at du brugte den gamle lyd, kan du huske den nye?*", eventuelt suppleret med at den voksne er model for barnet i den korrekte udtale. Logopæden bør dog sikre sig, at de øvrige voksne rent faktisk bruger fonemet /s/ og ikke bogstavets lyd [æs].

### 11 Evidensbaseret undervisning i Danmark?

Dodd's model er undersøgt og verificeret på flere sprog, men da det ikke var tilfældet på dansk, iværksatte ph. D stipendiat Marit Clausen og Annette Fox-Boyer en undersøgelse af danske logopæders arbejdspraksis inden for dysfonologi. Undersøgelsen viste, at de hyppigt anvendte

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

materialer ikke passer til nutidens viden om børnenes underliggende vanskeligheder eller kun delvist retter sig imod børnenes deficitområder, og at den logopædiske undervisning ikke sættes i en evidensbaseret ramme, men i stedet bygger på logopædens egne antagelser af hvilke processer, der skal arbejdes med. På baggrund heraf lavede Clausen og Fox-Boyer en undersøgelse af dansk-sprogede børns fonologiske udvikling (Clausen & Fox-Boyer, 2011).

Aktuelle forskningsresultater giver mig som nyuddannet logopæd gode muligheder for at intervenere på en meningsfuld måde, dels fordi der inden for området stilles krav om faglig indsigt, dels fordi jeg som nyuddannet med manglende erfaring har gavn af redskaber, der underbygger mine antagelser om interventionsformer og -tidspunkter.

Jeg interesserer mig derfor for valget af undervisningsmetoder, som kan understøtte forskningen. Annette Fox-Boyer har udviklet Psycholinguistic Orientated Phonology Therapy (herefter P.O.P.T.), som er en undervisningsmetode, der udmærker sig ved at være forskningsbaseret og systematisk på basis af barnets output (Clausen 23/10-12). Materialet er under udarbejdelse til dansk, og jeg ser derfor en god grund til at undersøge og diskutere anvendelsen af det på baggrund af Marit Clausens forelæsning herom d. 23/10-12 og sætte det i relation til Metafon, som rummer ligheder, men også forskelle.

### 12 Supplement til Metafon

I P.O.P.T. kommer man systematisk omkring repræsentationsområdet i Stackhouse and Wells' taleprocesseringsmodel fra den fonologiske genkendelse til den motoriske programmering.

P.O.P.T. er en intervalbaseret intervention, som eksekveres i tre faser, der hver indeholder en forøvelse.

Forøvelse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opmærksomhed på ords fonologiske indhold</li> <li>• Adskillelse af den direkte forbindelse mellem semantik og fonologiske repræsentationer</li> </ul>
Fase I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receptiv fase</li> <li>• Styrker barnets fonologiske genkendelse og korrektur af den fonologiske repræsentation for de fonemer, der rammes i de fonologiske processer</li> </ul>



## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprøve

Lise Ejg Kristensen

Fase II	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekspressiv fase</li> <li>• Ny kobling mellem den fonologiske genkendelse samt en lagring af nye motoriske mønstre</li> </ul>
Fase III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receptiv og ekspressiv fase</li> <li>• Styrker fonologiske repræsentationer og opbygger nye korrekte motoriske programmer</li> </ul>

I udvælgelsen af den eller de processer, der arbejdes med, vurderes det hvilke processer, der påvirker flest lyde, og det vil være der, undervisningen tager sit udgangspunkt.

Metafonundervisning, som har eksisteret i godt og vel 20 år, baseres på barnets sproglige bevidsthed og lægger sig op ad den danske pædagogiske tradition med at barnet selv arbejder sig hen mod en erkendelse ved at afprøve forskellige strategier frem for at efterligne andre.

Undervisningen tilrettelægges på baggrund af barnets fonologiske processer, således at der arbejdes med paradigmatisk processer for ud for de syntagmatiske.

Tanken om, at barnets udvikling ikke sammenlignes normativt og sættes i bås som værende normal eller unormal i sin sprogtilegnelse, kan ses i et differentieringsperspektiv, hvor der arbejdes med det enkelte barn på hans/hendes niveau ud fra princippet om zone for nærmeste udvikling og for så vidt er det underordnet, om barnet passer ind i de normative rammer. Princippet om, at barnet ved metoden reflekterer over sproglydssystemet, udmærker sig for de børn, der kognitivt og motorisk er i stand til at opdage, at kontrastbegreberne kort/lang, foran/bagved har betydning både konkret og artikulatorisk. Der vil dog være børn, for hvem det er for abstrakt, og barnet bør have en vis alder, før det kognitivt er i stand til at forstå metoden (ca. fire år). I sidstnævnte tilfælde bliver logopæden nødt til at vurdere, om det giver mening at fortsætte, eller om der skal anvendes en anden metode.

Med Metafon arbejder man ikke 'ned' i den fonologiske genkendelse, som man gør det i P.O.P.T.s forøvelser og i fase I. Det betyder, at hvis barnets deficit findes allerede der, bliver der ikke taget højde for det i undervisningen, og behandlingen viser sig måske ikke at være så effektiv som ønsket.

### 12.1 Nonord i undervisningen

En anden forskel i metoderne er, at der i P.O.P.T. arbejdes med nonord, som bringer fonologien i fokus. Også her viser forskning fra 2010 foretaget af Gierut m.fl., at nonordene har en positiv effekt i generaliseringen af behandlede lyde. Nonord bruges for eksempel også i en udredning af ordblindhed (Elbros lister, Center for læseforskning, Kbh. Universitet), og på nogle skoler anvendes nonord i en afdækning af børnenes skriftsproglige kompetencer i slutningen af 2. klasse for at undersøge, om den fonologiske repræsentation er intakt, eller om der kræves opmærksomhed på barnet.

### 12.2 Anvendelse af Dodd's klassifikationsmodel

På baggrund af en fonologisk procesanalyse har logopæden, som nævnt i afsnittet om Dodd's klassifikationsmodel, et redskab til at vurdere omfanget af indsatsen over for barnet i fonologiske vanskeligheder, og hun kan lettere vurdere, hvornår en undervisning bør igangsættes. Når Ida klassificeres i gruppen af børn med konsistente, fonologiske forstyrrelser fortæller det mig, at der er problemer i bearbejdningen af fonologiske input og lagringen heraf, mere end årsagen til hendes udtalevanskeligheder udelukkende skyldes, at otitis media har bremset hendes fonologiske udvikling. Forskningen peger på, at en undervisning bør iværksættes så hurtigt som muligt fra ca. 3;6 år (Dodd, 2005), og da Ida er 4;6 år skal der ikke tøves med en indsats. Jeg kan med min viden om P.O.P.T. og taleprocesseringsmodellen sikre mig, at der i undervisningen tages højde for dette deficit i fase I og III. Inddragelse af anamnetiske oplysninger er vigtige at have med i klassificeringen, for eksempel om der er dysleksi i familien. Denne forforståelse kan få betydning, når barnet starter i skole og skal påbegynde sin læse- og skrivetilegnelse. Dysleksi har ikke været forekommende i Idas nærmeste familie, hvorfor jeg antager, at hun med den rette indsats fra voksne omkring hende, i såvel børnehave som skole, har gode chancer for en succesfuld skriftsprogstilegnelse. Det kræver dog en grundig indsats her og nu på grund af hendes alder.

### 12.3 Forældrenes rolle i undervisningen

I min diskussion om undervisning ønsker jeg at inddrage forældrene som nogle vigtige medspillere, der kender deres eget barn allerbedst, og som nogle, der kan sætte ind, hvor det virker oplagt og meningsfuldt. I Metafonmanualen nævnes forældrene slet ikke, og det kan skyldes datidens syn på

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

---

logopædisk undervisning som noget, der foregår isoleret i en en-til-en undervisning sammen med 'eksperten' (logopæden).

I 2012 medvirker forældre i langt højere grad i deres barns læringsprocesser, og mange behandlingsprogrammer kræver forældrenes aktive deltagelse (inden for det logopædiske område ses det fx både i Lidcombe programmet, PCI og AVT-metoden). Folkene bag P.O.P.T. har ligeledes forholdt sig til forældrenes rolle. Forældrene skal informeres om interventionen for kunne påtage sig det ansvar, det er at støtte sit barn i udviklingen, lige som de skal rådgives om, hvordan de i det daglige kan understøtte denne udvikling. Hjemmeopgaver vil være en del af undervisningen i P.O.P.T. for at give barnet den 'daglige dosis'. Det kan være i form af spil eller lytteøvelser, som logopæden introducerer og følger op på.

Når en ny metode som P.O.P.T. introduceres på grundlag af normative data, er det en god anledning til at evaluere på nuværende praksis for på den måde at skærpe opmærksomheden på effekten af de indsatser, der foretages. Såvel Metafon som P.O.P.T. validerer sig i en undervisning på grund af deres teoretiske grundlag, men det er dog væsentligt at påpege, at P.O.P.T. endnu ikke er fuldt tilgængeligt på dansk, hvorfor det indtil videre kun vil kunne betragtes som et supplement til Metafon ud fra de principper, jeg har nævnt.

### 13 Delkonklusion

Når et barn er indstillet til PPR med henblik på en indgribende indsats, må logopæden tilrettelægge et undervisningsforløb ud fra en faglig vurdering, som bør foretages på et veldokumenteret grundlag. Ud fra Metha-testen kan barnets processer analyseres, og Metafonundervisning er et udmærket bud, hvor barnet blandt andet arbejder med kontraster på begrebsniveau og minimale par. Den kognitive udfordring i dette arbejde betyder dog, at det først vil kunne betale sig at arbejde med et barn fra fireårsalderen.

Ny forskning peger på effekten af en differentieret diagnose i de fonologiske processer, som kan medvirke til en målrettet og meningsfuld indsats så tidligt som muligt. Ved at anvende Dodd's klassifikationsmodel fås et redskab til at udvælge metoder på et evidensbaseret grundlag. Modellen giver også en forståelse af typen af vanskeligheder. I tilfældet med Ida kunne hendes mellemøreproblematikker sagtens have fået skylden for hendes udtalevanskeligheder – og måske

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

derfor er hun først indstillet til PPR i en alder af 4;6 år. Ud fra hendes processer kan klassifikationsmodellen dog tydeliggøre, at der er tale om en konsistent fonologisk forstyrrelse, hvorfor prognoserne og behandlingen ser anderledes ud, end hvis det 'blot' var en forsinket fonologisk udvikling.

En ny undervisningsmetode, P.O.P.T., er ved at blive omsat til dansk, og den er udviklet på baggrund af den nye forskning og kommer omkring alle niveauer i repræsentationsområdet i Stackhouse and Wells' taleprocesseringsmodel. Metoden adskiller sig blandt andet fra andre ved brugen af nonord som et led i generaliseringen af fonemer.

Forældre bør medtænkes som aktive medspillere i det omfang, der er muligt. Det kræver dialog med logopæden, som også må være hende, der konkret viser forældrene, hvordan de kan arbejde med deres barn, så der arbejdes i samme retning. Desuden er information fra logopæd til forældre af stor betydning gennem hele forløbet.

### 14 Forebyggende og foregribende indsatser

Jeg har i afgangsjournalens første del undersøgt mulighederne for en fagligt forsvarlig, indgribende indsats over for et barn i fonologiske vanskeligheder. Imidlertid vurderer jeg det lige så vigtigt, at logopæden arbejder forebyggende og foregribende for at undgå, at et barn som Ida får brug for indgribende logopædisk hjælp i samme omfang.

#### 14.1 Forebyggende indsatser

Forebyggende kan det dreje sig om generelle problemstillinger om børns sprogtilegnelse, hvor logopæden evt. holder oplæg for forældre og/eller pædagogisk personale, lige som det kan handle om kompetencegivende 'kurser' for pædagoger i forbindelse med sprogvurdering og tests (TRAS/BCB). Logopæden kan i samarbejde med sprogvejlederen endvidere vejlede og rådgive generelt om sprogstimulerende indsatser, der kommer alle børn til gode i institutionen.

#### 14.2 Foregribende indsatser

Arbejder logopæden foregribende, er det som vejleder og rådgiver inden for erkendte problemstillinger forud for en eventuel indstilling til PPR. Det kan være vejledning og rådgivning til forældre, der ikke ved, hvordan de skal tackle at deres barn har nogle udtalevanskeligheder, eller

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

det kan være vejledning og rådgivning til pædagoger, der er frustrerede over at se, at det pågældende barn kommer i vanskeligheder på grund af sproglige vanskeligheder.

Den forebyggende og den foregribende indsats skal ses i lyset af de ressourcer, der er til rådighed, hvorfor det skærper kravene til et effektivt og gensidigt samarbejde på tværs af faggrupper.

### 14.3 Handlingsplan i Aarhus Kommune

Aarhus Kommune har i 2007 udarbejdet en handlingsplan for sprog og læsning med det overordnede formål *”at alle børn og unge udvikler sprog og læsefærdigheder, der gør dem i stand til aktivt at anvende deres sprog og læsning til personlig udvikling, uddannelse og aktiv deltagelse i samfundslivet.”* ([www.aarhus.dk](http://www.aarhus.dk)). Herunder er et delmål *”at de 0-6 årige børn udvikler et alderssvarende og velfungerende talesprog (...)”*.

Dagtilbudslederen forpligter sig blandt andet til at uddanne en sprogvejleder ligesom fokus på sprogligt udsatte børn skal indgå i den pædagogiske læreplan. Sprogligt udsatte børn defineres af Aarhus Kommune som *”børn, der kommer fra sprog- og skriftsprogsfattige hjem, samt børn med et forsinket aktivt og passivt ordforråd.”* Jeg besluttede derfor at undersøge to sprogvejlederes forståelse af deres funktion i relation til børn i fonologiske vanskeligheder for at få indsigt i hvilke muligheder, jeg som logopæd har for at få etableret et samarbejde med børnehaverne, og hvilke overvejelser, jeg skal gøre mig i min identitetsskabelse som logopæd.

## 15 Interviews med sprogvejledere

Jeg ønskede at interviewe to sprogvejledere fra hvert deres dagtilbud i Aarhus Kommune for at undersøge, hvorledes de forstår deres opgaver i arbejdet med børn i fonologiske vanskeligheder samt ikke mindst deres refleksioner over samarbejdet med logopæden. Disse refleksioner vil jeg anvende i mine overvejelser omkring min identitet som logopæd.

For at få sprogvejledernes egne opfattelser af fænomenet valgte jeg et semistruktureret interview for at rette fokus på deres opgaver i relation til dette projekts emne.

Min interviewguide (bilag 3) blev konstrueret på baggrund af følgende forskningsspørgsmål:

## 15.1 Forskningsspørgsmål

- Hvorledes er sprogvejlederens funktion rammesat i dagtilbuddet?
- Personlig læring – identitetsudvikling og forandring?
  - herunder relationen til kollegerne
- På hvilken måde former sprogvejlederens arbejdspraksis sig?
  - herunder ønskes et forløb med et barn med fonologiske vanskeligheder, hvor sprogvejlederen var involveret, beskrevet
- Hvordan er sprogvejlederens forståelse af børn med fonologiske vanskeligheder?
- Sprogvejlederens forståelse af samarbejdet med logopæden

## 15.2 Rammesætning af interviews'ene

De to interviews blev udført i sprogvejledernes respektive institutioner og var rammesat til 30 minutter pr. interview, hvilket var den tid, jeg vurderede var passende set i lyset af, at jeg kommer udefra og beder dem om at bruge deres arbejdstid på det. Jeg valgte at sende interviewguiden samt en emnebegrundelse til dem begge på forhånd, dels for at de fik en forståelse af min intention med interviewet, dels for at de kunne have tænkt over et forløb med et barn i fonologiske vanskeligheder på forhånd samt have reflekteret over deres samarbejde med logopæden ud fra en generel betragtning.

Begge interviews blev optaget med lyd og efterfølgende analyseret.

## 15.3 Sammenfatning af resultatet af undersøgelsen

### 15.3.1 Informant A

Informant A (herefter blot A) vægtede i interviewet tydeligvis forskningsspørgsmålet omkring samarbejdet med logopæden højt – et samarbejde, der til tider har været problematisk med den foregående logopæd. A samarbejder med en anden sprogvejleder i dagtilbuddet, og de dækker tilsammen et område med 5 daginstitutioner samt dagplejerne, og de har hver 5 timer til rådighed om måneden til sprogvejlederfunktionen. De vægter i dagtilbuddet 'den brede, sproglige indsats' for

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

alle børn højere end særligt tilrettelagte indsatser for små grupper af børn og retter derved fokus på det forebyggende arbejde.

A peger på den personlige relation mellem sprogvejleder og logopæd som en vigtig faktor, og hun ser et dilemma i de opgaver, der af logopæden ønskes udført af hende, i relation til de ressourcer, hun har til rådighed. Hun har til tider følt, at logopæden har udstukket nogle opgaver til hende, som A ikke mente, hun havde mulighed for at udføre i praksis. I et konkret tilfælde om et barn manglede hun, at logopæden lyttede mere til det pædagogiske personale. A påpeger, at hun har en viden, som logopæden ikke har (om det enkelte barn), og at logopæden har en anden viden, som A ikke har (hvordan man specifikt kan arbejde med børn i fonologiske vanskeligheder), og at de derfor burde supplere hinanden bedre end tilfældet var. Dette ville ifølge A kræve, at logopæden observerer det pågældende barn for at de opnår samme forforståelse af barnet i vanskeligheder.

### 15.3.2 Informant B

Informant B (herefter B) dækker tre daginstitutioner i området, og en sprogvejlederkollega dækker to øvrige daginstitutioner samt dagplejerne, så omfanget af institutioner svarer til A's. Til sammen har de to sprogvejledere 2 x 9 timer til rådighed om måneden. Interviewet med B foregik i et 'sproglaboratorium' i hendes institution, og B var meget optaget af at vise mig, hvordan hun konkret arbejder med grupper af de børn, der har brug for en ekstra, sproglig indsats. B arbejder således forebyggende og foregribende.

Med institutionens 'sproglaboratorium' er rammerne gode for at kunne tage nogle børn med ind i et rum, der er skabt til sproglige aktiviteter, og hvor materialerne, som bl.a. består af bøger og spil, er samlet ét sted. B har fået skabt en niche og oplever accept fra sine kolleger, når hun lukker døren for at arbejde med en lille gruppe børn.

B synes, at hendes samarbejde med logopæden er givtigt, fordi hun kan få faglig sparring når hun føler, at hun har behov for det for at kunne lave meningsfulde aktiviteter med det enkelte barn. Der er tale om et samarbejde, der beror på gensidig tillid og anerkendelse.

### 15.4 Anvendelse af interviews'ene

De to interviews tegner til sammen et billede af hvor komplekst og forskelligt, samarbejdet med børnehaverne kan være i en tid med nedskæringer, besparelser og flere opgaver til det pædagogiske

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

personale. Jeg ser en væsentlig opgave i at skabe en fælles forforståelse inden for området dysfonologi, da det er en hyppigt forekommende problematik i netop denne aldersgruppe af børn. Det vil være relevant i et netværk af sprogvejledere, sprogpædagoger og ledere at få diskuteret, hvordan man i det enkelte dagtilbud har mulighed for at arbejde forebyggende og foregribende inden for dette område, og logopæden kan i den sammenhæng bidrage med sin faglige viden og vejlede i forhold til implementering af nye tiltag.

### 16 Samarbejde med sprogvejlederen

I hele min tilgang til samarbejdet med sprogvejlederen ser jeg hende som en ligeværdig samarbejdspartner, der kan bidrage med værdifuld viden i forhold til det enkelte barns sproglige udvikling. Jeg vil i de følgende afsnit belyse det professionelle samarbejde på et teoretisk grundlag ud fra forskellige perspektiver.

#### 16.1 Samarbejde i sociologisk perspektiv

Forstår man samarbejde og samspil i en socialkonstruktionistisk tænkning, er det gensidigt samskabende processer. Vi skaber os selv og hinanden i interaktionen og er medansvarlige for det indgåede samspil, og det giver god mening at organisere arbejdet i fællesskaber for derved at udvikle læring og viden i en social kontekst (Hermansen, Løw, & Petersen, 2009).

Centrale elementer i denne tænkning er, at man udvikler et undersøgende og åbent forhold til andres opfattelser, at man er selvrefleksiv og udveksler synspunkter med andre. I divergerende opfattelser i relation til ens egne må man undersøge kvaliteterne i disse opfattelser og gennem fælles engagement udvikle en synergi.

Hvorledes et sådant samarbejde kan udmøntes i praksis, undersøger jeg i afsnittet 'Etablering af samarbejdet'.

#### 16.2 Samarbejde i psykologisk perspektiv

Set fra dette perspektiv er det ikke kun indholdet i samarbejdet, der bliver væsentligt, men også i høj grad også procesmæssigt. I samarbejdsrelationer bliver oplevelser af samarbejdet ofte fortolket i årsags-virknings-forhold, dvs. vi tolker umiddelbart, at den anden part 'gør noget ved mig' (eller omvendt). I stedet bør vi forholde os til vores egen andel i samspillet ved en reflektiv, cirkulær



forståelse (Hermansen, Løw, & Petersen, 2009) og overveje en ændring, der måske vil få afsmittende effekt i samspillet med den anden/de andre.

### 16.3 Relationsprofessionalisme

I en professionel relation er anerkendelse et nøgleord. Der skal være plads til forskellighed, og man udviser respekt for hinanden som medmennesker, selv om man måske er uenig med den andens holdninger og handlinger. Den anerkendende tilgang indebærer, at man giver den anden en betydning ved at give ham/hende sin opmærksomhed med åbent sind (Hermansen, Løw, & Petersen, 2009). Det betyder ikke nødvendigvis, at vi er enige i den anerkendende relation, men ved at respektere den anden, betragter vi hans/hendes handlinger som gyldige.

I de samarbejdssituationer, hvor parterne indgår i en fælles løsning og koordinering af opgaver, er relationen symmetrisk, og procesansvaret er et gensidigt krav. Spørgsmålet er, om logopæden og sprogvejlederen indgår i en symmetrisk relation? Der til vil mit svar være: ja, når vi bevæger os inden for det forebyggende og foregribende felt, hvor logopædens rolle er at rådgive og vejlede. Når logopæden arbejder indgribende med barnet foregår det som oftest afsides og uden pædagogers medvirken, og logopæden får karakter af at være 'eksperten', der kommer og tager barnet med. I den situation vil relationen kunne opfattes som asymmetrisk, da procesansvaret nu ligger hos logopæden.

### 16.4 A's oplevelse af samarbejdet med logopæden

Under interviewet kommer A med følgende (af mig fremhævede) centrale problemstillinger omkring et udfordrende samarbejde om en 3-årig dreng, hvor udtalevanskelighederne muligvis kun udgjorde en del af problematikken omkring ham:

*”Det var et lidt tilspidset samarbejde også, omkring den her dreng, for vi var bestemt ikke enige.”*

A påpeger for det første en uenighed i opgaveløsningen i forhold til drengen. A siger i interviewet, at hun havde et klart ønske om, at logopæden ville observere drengen for med egne øjne at kunne konstatere, hvad A beskriver i hans sociale samspil, i forsøget på at opnå en fælles forforståelse til anvendelse i det videre forløb.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

Logopæden tænkte i første omgang på baggrund af et konsultativt møde, at personalet i børnehaven kunne arbejde foregribende med vendespil i intentionen om at forbedre hans ekspressive sprog.

A: "...jeg fik jo også at vide, at "du er jo sprogvejleder", og ja, det er jeg, **men jeg er ikke talepædagog** (...) og det ansvar vil jeg ikke have på mig."

I: "Tænker du, at det var talepædagogisk arbejde, du skulle lave?"

A: "Ja, jeg tænker bestemt, at det var talepædagogisk arbejde."

I: "Var det konkret, det, du skulle lave?"

A: "Ja, hun lavede... hun stak mig... Det her kan I så lige spille, I kan lige lave det her vendespil.... (...) men det er ikke godt nok. Jeg har også 20 andre børn, jeg skal tilgodese."

"Jeg syntes ikke, det var rimeligt, jeg synes det var **alt for stort ansvar**, vi fik lagt på vores skuldre."

Der er i samarbejdet mellem A og logopæden ikke forventningsafstemt i forhold til en fælles løsning af opgaverne. Logopæden uddelegerer en opgave, måske uden at sætte den i en kontekst. Konteksten kunne være, at børnehaven i den givne periode var ramt af sygdommeldinger i personalet, eller at de havde emneuger, hvor strukturen helt var ændret. Det vil derfor være helt grundlæggende, at logopæden altid får klarlagt de muligheder, de i institutionen har for at arbejde specifikt med det eller de barn/børn, der er i fonologiske vanskeligheder.

### 16.5 B's oplevelse af samarbejdet med logopæden

B fortæller, at logopæden jævnligt kommer i institutionen, fordi de har børn med vanskeligheder (H-institution), og at hun således kender børnene. B oplever derfor at sparringen med logopæden C fungerer rigtig godt.

B: "...jeg har et rigtig godt samarbejde med C, fordi jeg kan jo godt sidde og have arbejdet med det her barn i en længere periode (...), og så kan jeg lige pludselig sige, jamen nu er vi nået så langt, hvad kan jeg så gøre. Hvor er nu det rigtige skridt, hvor er det min indsats nu skal være over for det barn. Der har jeg rigtig, rigtig god sparring med C, fordi C kender de børn."

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

B tager ansvar for processen med det enkelte barn og hun opsøger selv sparringen for at arbejde i den rigtige retning med barnet. B er dog lige som A helt bevidst om, at hun og logopæden har forskellige kompetencer.

*B: ”...for jeg er jo ikke talepædagog, jeg er sprogvejleder, jeg kan guide mine kolleger, jeg kan også gå ind og understøtte nogle børn og gøre nogle ting, men det er C, der er den højere fagperson.”*

B forklarer endvidere hendes opfattelse af kvaliteten ved samarbejdet ved, at hun til enhver tid kan ringe til logopæden og sige, at hun har behov for en snak, og så finder de en tid til det. B benytter sig af at låne materialer af logopæden, og hun føler, hun får nogle værktøjer til det daglige arbejde.

Hvad der nøjagtigt ligger til grund for de respektive opfattelser af samarbejdet i de to interviews kan jeg kun teoretisere om. Hvis ressourcerne havde været flere til dette projekt kunne det have været interessant at forfølge. Indtil da vil det ikke være sagligt at anvende spekulationer, så jeg vil i stedet belyse samarbejdet mellem logopæd og sprogvejleder på et generelt niveau, men med A og B's udtalelser in mente.

Først skal samarbejdet dog etableres med dagtilbuddet i skikkelse af ledere og sprogansvarlige, hvorefter sprogvejlederen kan fungere som bindeled mellem personalet og logopæd og med sprogvejlederuddannelsen være hende, der sammen med logopæden er procesansvarlig for opgaverne i forebyggende og foregribende regi.

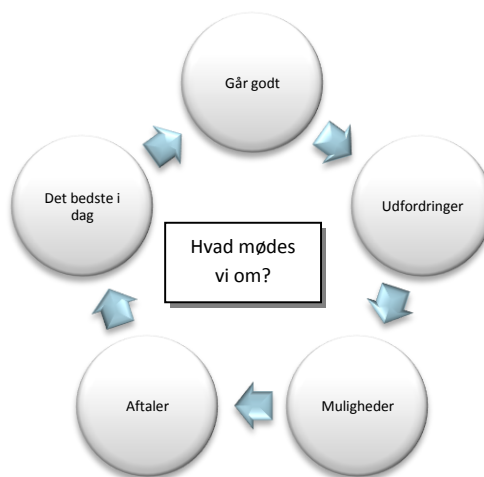
### 17 Etablering af samarbejdet

Logopæden bør i mine øjne være hende, der tager den første kontakt til institutionerne i det distrikt, hun betjener. På den måde signalerer hun en vilje til samarbejde og får således en god mulighed for at præsentere sig, forventningsafstemme og gøre sig synlig for det pædagogiske personale.

#### 17.1 Eksempel på VækstModellen i anvendelse

VækstModellen er en model, der baseres på den værdsættende samtale med klare positioneringer og den er samtidig proces- og handlingsorienteret (Grønæk & Pors, 2009). I samarbejdet med

dagtilbuddet vil den for eksempel kunne anvendes på et netværksmøde bestående af logopæd, dagtilbudsleder, afdelingsledere, sprogvejledere og sprogpædagoger<sup>2</sup>.



VækstModellen (Grønbæk & Pors, 2009)

Jeg vil nu eksemplificere, hvorledes et sådant møde kan afholdes ved brug af VækstModellen med dagsordenen ” Hvordan tilgodeser vi børn i fonologiske vanskeligheder?”.

### 17.1.1 Går godt

Personalet fortæller, at det går godt med at anvende sprogfremmende aktiviteter til fællessamlinger. Der bruges dialogisk oplæsning, rim og remser, og der er fokus på turtagning. Der arbejdes med skriftsproget i form af ordkort, der hænger rundt omkring i husene samt legeskrivning. Det går godt med at arbejde sammen på tværs af institutionerne, hvor der bl.a. laves fælles aktivitetsdage med de ældste børn.

### 17.1.2 Udfordringer

Det er rigtig svært at hjælpe de børn, der har behov for en ekstra, sproglig indsats. Pædagogerne ved ikke helt, hvad de skal stille op, og de synes, de har for lidt indsigt i, hvad de kan gøre.

Sprogvejlederne føler, at de mangler ressourcer. De bruger det meste af deres vejledertid på at vejlede deres kolleger, men de føler også, at det af logopæden forventes, at de arbejder foregribende med små grupper af børn.

Logopæden forholder sig refleksivt ved at udforske og udfordre det, pædagogerne fortæller, ved at stille cirkulære, refleksive og hypotetiske spørgsmål i forståelsens domæne (Hermansen, Løw, &

<sup>2</sup> Sprogpædagoger er uddannede pædagoger, som er ansvarlig for sprog i institutionen

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangprojekt

Lise Ejg Kristensen

---

Petersen, 2009). Det gør hun ikke for at nå frem til en enighed om én version som den rigtige, men der imod at fremkalde forskellige versioner, så der kommer forskellige perspektiver frem. For eksempel kunne et spørgsmål til sprogvejlederen være: ”Hvis du havde flere timer til din opgave, hvad kunne du så gøre, som du ikke gør nu?”, eller ”Hvad skal der til for at det er muligt at samle en lille gruppe børn og på den måde arbejde foregribende?”

### 17.1.3 Muligheder

Ved at logopæden stiller de refleksive spørgsmål i forståelsens domæne, åbner det op for nogle muligheder, som er mere eller mindre realiserbare, men det er dog muligheder, der ved at blive nævnt, kan give håb for, at der kan indgås nogle gode aftaler i et samarbejde, der medfører vækst. Logopæden kan igen være hende, der stiller relevante og refleksive spørgsmål, så personalet får øje på de muligheder, de måske ikke ved, de har. Logopæden kan fx spørge, om de føler sig kompetente til at lave TRAS? Kunne det være en mulighed at indføre en BCB sprogtest, som personalet selv kan lave med barnet? Og i givet fald, hvad ville det kræve af logopæden i forhold til en opkvalificering af personalet? Hvad vil det kræve af afdelingsledere i forhold til ressourceforbrug? Er det muligt at samle en gruppe børn fra forskellige institutioner et par gange om ugen i et foregribende perspektiv? Hvordan kan det muliggøres? For hvem er muligheden god? Personalet har ønske om, at logopæden regelmæssigt besøger institutionerne for på den måde at være synlig for personale og børn og på den måde blive et ’kendt ansigt’. Der kan være fokus på enkelte børn på besøgene, hvor logopæden observerer. Mulighederne formuleres og skrives ned, og de kan nu danne grundlag for en handlingsplan.

### 17.1.4 Aftaler

Ved at nedskrive aftalerne bliver de mere forpligtende, når der senere evalueres. På dette netværksmøde aftales det, at logopæden til et samlet personalemøde præsenterer TRAS, baggrunden for at anvende den samt en vejledning i, hvordan den udfyldes af personalet. Til det efterfølgende møde præsenteres BCB, hvor logopæden argumenterer for anvendelsen af den, og der gives mulighed for en drøftelse af, hvad pædagogerne skal være opmærksomme på i forhold til børns ekspressive sprog. Det aftales endvidere, at dagtilbudslederen i samarbejde med afdelingsledere, sprogvejledere og sprogpædagoger sætter sig sammen og i fællesskab undersøger, om og hvordan de kan skabe et rum for ekstra indsats over for de børn, der har behov for det, i den daglige organisering.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejg Kristensen

---

Logopæden bevæger sig i vurderingens domæne, hvor hun må træffe nogle valg ud fra nogle politiske og etiske kriterier (Hermansen, Løw, & Petersen, 2009), altså dels en afvejning af, hvad hun reelt har mulighed for at gøre, dels en afvejning af, hvad der anses som værende logopædiske opgaver, som pædagogerne ikke skal involveres i.

Der aftales en dato for et nyt møde, som afholdes efter de to personalemøder.

### 17.1.5 Det bedste i dag

Som en afslutning på mødet får alle mulighed for at fortælle, hvad det bedste ved mødet var. Der er enighed om, at det er rart med et forum, hvor der kan debatteres relevante emner, og strukturen bidrog til et målrettet og fokuseret møde, som udmundede i en konkret handlingsplan. Personalet går fra mødet med en overbevisning om, at de ved en fælles indsats kan gøre det endnu bedre end nu med fokus på de børn, der er kommet i fonologiske vanskeligheder.

En illustration af VækstModellens fem udfyldte cirkler i eksemplet ovenfor findes på bilag 4.

## 18 Samarbejde mellem logopæd og sprogvejleder

Logopæden og sprogvejlederen kan på baggrund af netværksmødet fortsætte samarbejdet i en symmetrisk relation, hvor begge føler et ansvar for den videre proces. Det vil være min antagelse på baggrund af mine interviews, at hvis blot sprogvejlederen føler sig hørt og anerkendt, er vi godt på vej i et frugtbart samarbejde, hvor der naturligvis skal være plads til uenighed, men hvor der på trods heraf kan arbejdes konstruktivt, for eksempel ved brug af VækstModellen, hvor der bliver fokus på muligheder fremadrettet.

Begge mine informanter fremhævede forskellen på at være sprogvejleder og logopæd, og logopæden bør netop derfor være varsom med at uddelegere opgaver uden at have de involverede parter med i beslutningen.

Forventningsafstemning er et nøgleord i samarbejdet, og logopæden kan passende være hende, der i refleksionens domæne får stillet centrale spørgsmål i udvekslingen af tanker og forståelser af, hvilke opgaver, der skal løses, og i vurderingens domæne få skabt en klarhed og forståelse for opgavernes placering. Hvis der fx skal arbejdes foregribende med et barn, er det nødvendigt, at der afsættes tid til det, så vi i fællesskab kan skabe en løsning, som tilfredsstillende alle. I sidste ende er det ressourcer,

der bliver tungen på vægtskålen, men ved at se muligheder frem for begrænsninger, skal der nok findes nogle brugbare og etisk forsvarlige løsninger.

## 19 Delkonklusion

Mine interviews med to sprogvejledere har jeg anvendt i en forståelse af min identitet som logopæd, hvor et af de centrale elementer handler om anerkendelse i relationen mellem sprogvejleder og logopæd, men også om en definition af de opgaver, der varetages. I en ligeværdig relation kan logopæd og sprogvejleder i samhørighed skabe gode betingelser for de børn, der er kommet i sproglige vanskeligheder.

Anerkendelsen er et væsentligt afsæt i etableringen af samarbejdet mellem logopæd og dagtilbud med anvendelsen af VækstModellen, hvor alle har mulighed for at komme til orde i en handlingsrelateret kontekst. Der fokuseres på det, der går godt, i en tillidsskabende atmosfære, som medfører en afslappethed, der gør det lettere at italesætte udfordringerne foran alle til mødet.

Den faste struktur på mødets form kan bevirke, at man føler sig tryk og overbevist om, at et godt resultat kan skabes ved fælles hjælp og forpligtende aftaler.

Sprogvejlederen kan efter etableringen af samarbejdet i netværket fungere som bindeled mellem logopæden og dagtilbuddet, så det vil være hende, der i det daglige er ansvarlig for at facilitere de praktiske tiltag, der er blevet besluttet i samarbejdet.

## 20 Sammenfatning og perspektivering

Når jeg fokuserer på samarbejdet som en vigtig faktor inden for det logopædiske virke og ikke mindst inden for det dysfonologiske område, er det ud fra et opgør med den efterhånden gammeldags tanke om, at logopæden er eksperten, der løser et problem for barnet uden for barnets vante rammer og uden involvering af barnets øvrige voksne. Hele inklusionstanken fordrer et tværfagligt samarbejde, så barnet, der er i vanskeligheder, kan være i sit vante miljø så meget som muligt.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

Gennem arbejdet med afgangprojektet har jeg fokuseret på den indgribende indsats i relation til min case, hvor imod den forebyggende og foregribende indsats er behandlet på et generelt niveau. Forældrenes rolle som aktive medspillere har jeg inddraget ud fra generelle betragtninger, og i en forlængelse af dette skriftlige produkt vil det være relevant at inddrage Idas forældre og stuepædagog/sprogvejleder i en samarbejds kontekst, fx på baggrund af VækstModellen, hvor vi i fællesskab undersøger, hvordan alle de voksne omkring Ida konkret kan støtte hendes sproglige udvikling i hverdagssituationer. Ved en kontinuerlig indsats sker der hurtigere en automatisering af den fonologiske genkendelse og repræsentation, som derved vil gøre hende så parat til skolestart som muligt.

I Bekendtgørelsen nr. 356 fra Undervisningsministeriet fremgår det af § 8, at drøftelser med skole og hjem samt andre med kendskab til barnets særlige behov, skal finde sted på PPRs initiativ forud for skolestarten med henblik på en eventuel specialpædagogisk bistand til barnet. Et samarbejde med skolens læsevejleder vil i relation til børn i fonologiske vanskeligheder være relevant, så læsevejlederen, ud over den kommende børnehaveklasseleder, kan være særlig opmærksom på det barn, der i børnehaven har fået, og måske stadig får, logopædisk bistand. Således vil der kunne arbejdes forebyggende og foregribende med barnets skriftsproglige tilegnelse, så en egentlig specialundervisning forhåbentlig kan undgås.

## 21 Konklusion

Ud fra den i afgangprojektets anvendte teori og analyse står det klart, at logopæden skal kunne navigere i forskellige domæner i forskellige kontekster inden for dysfonologi.

Logopædens indgribende arbejde skal baseres på et højt, fagligt niveau på baggrund af en procesanalyse foretaget ved hjælp af valide tests. Ny forskning peger på, at man med en differentialdiagnostik kan klassificere barnet inden for fire grupper af fonologiske vanskeligheder og på den baggrund vælge den undervisningsmetode, der er dokumenteret til at have bedst effekt inden for den enkelte klassifikation. Ved en klassificering bliver det endvidere lettere for logopæden at vurdere om, og i givet fald hvornår, der skal sættes ind over for barnet.



## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

I mine interviews med sprogvejledere blev samarbejdet med logopæden et væsentligt punkt. Ved en etablering af samarbejdet med dagtilbuddet repræsenteret ved leder og sprogvejleder i en gensidigt anerkendende relation, har logopæden gode muligheder for at arbejde forebyggende og foregribende. Samarbejdet kan i alle relationer med fordel struktureres på grundlag af en model som VækstModellen, hvor alle kan bidrage med handlingsmuligheder i intentionen om at støtte et barn bedst muligt.

## 22 Litteratur

- Bjar, L., & Liberg, C. (2004). *Børn udvikler deres sprog*. Gyldendal.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels forlag.
- Clausen, M. C., & Fox-Boyer, A. (2011, 4). Dansk-sprogede børns fonologiske udvikling. *Dansk Audiologopædi* .
- Cole, E. B., & Flexer, C. (2011). *Børn med høretab*. Materialecenteret.
- Dodd, B. (2005). *Differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder*. Second Edition.
- Ege, B., Larsen, B. A., & Christiansen, C. A. (2005). *Udtalemangler - og hvad så?* Special-pædagogisk forlag.
- Fox-Boyer, A., & Clausen, M. C. (2011, 4). Børn med udtalevanskeligheder: Differentialdiagnostik og logopædisk intervention. *Dansk Audiologopædi* .
- Grønbæk, M., & Pors, H. (2009). *VækstModellen - vejen til den gode samtale*. Dafolo.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Sprogstimulering*. Alinea.
- Hartung, K. (2000, Maj). Fonologiske vanskeligheder hos børn. *Dansk Audiologopædi* , pp. 34-44.
- Hermansen, M., Løw, O., & Petersen, V. (2009). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. Akademisk Forlag.
- Hjort, A., & Nielsen, J. Ø. (2012, September). Kompas, kort og kurs - børnelogopæder i en brydningstid. *Dansk Audiologopædi* , pp. 13-20.
- Hjort, A., & Nielsen, J. Ø. (2006, December). Nye vinde - nye veje. Om konsultativ tilgang til talepædagogik. *Dansk Audiologopædi* , pp. 3-10.
- Kvale, S. (1997). *InterView*. Hans Reitzels forlag.
- Lahey, M. (1988). What is language? In M. Lahey, *Language disorders and language development* (pp. 1-19). Macmillan.
- Maul, J. (1998). *Temaer i tale- og sprogvanskeligheder hos børn*. Special-pædagogisk forlag.
- Månsson, H., Basse, L., & Bylander, H. I. (2010). *Håndbog for sprogvejledere*. Dansk Psykologisk Forlag.

## Logopædens rolle og opgaver inden for dysfonologi

Afgangsprojekt

Lise Ejj Kristensen

---

Stackhouse, J., & Wells, B. (2002). *Children's Speech and Literacy Difficulties: Book 2*. Whurr Publishers.

Tetzchner, S. v. (2002). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Norsk Forlag.

Thomsen, I. B. (2000). *Børns tale- og skriftsproglige vanskeligheder*. Special-pædagogisk forlag.

Thomsen, I. B. (1996). *Metafonundervisning - teori og praksis*. Special-pædagogisk forlag.

### 23 Websteder

BEK nr. 356, Undervisningsministeriet:

<https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=25073> (hentet d. 12/12-12)

ICD 10: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F80.0> (hentet d. 21/11-12)

Københavns Universitet, Center for læseforskning: <http://laes.hum.ku.dk/> (hentet d. 11/12-12)