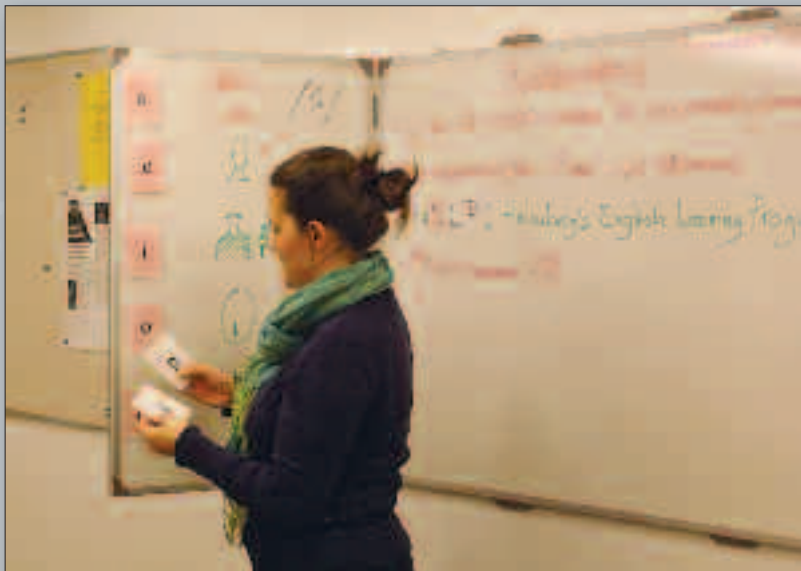


# DANSK AUDIOLOGOPÆDI

FAGBLAD FOR AUDIOLOGOPÆDER





## **ORDBLINDHED** en håndbog til forældre

Håndbogen er skrevet til forældre til ordblinde børn, og forældre der er bekymrede for deres børns læseudvikling. Bogen kan samtidig være nyttig og interessant for fagfolk.

Bogen formidler viden om ordblindhed og undervisning af ordblinde børn, så læseren får bedre redskaber til at hjælpe ordblinde børn.

kr 112,-



## **HELP** For voksne med ordblindhed

HELP (Holmberg English Learning Program) er et grundlæggende undervisningsmateriale i læsning og stavning på engelsk for voksne med ordblindhed. Tre øvelsescd'er og en cd med indtalte diktater udkommer i løbet af foråret 2009.

Grundbog og cd (dansk oversættelse) kr 350,-



## **HOW DO YOU DO?** Engelsk sproglydsscreening

Et meget brugervenligt og overskueligt værktøj til audiologopæder, talepædagoger og engelsklærere i skolesystemet. Screeningen afdækker spontan eller eftersagt udtale af ord på engelsk og giver samtidig overblik over elevens foneminventar og kvaliteten af elevens artikulation af enkeltord.

kr 350,-



## **STORYBOARDS** Fortællekort med plader

Få styr på oplevelserne og styrk fortællingen. StoryBoards er et sprogstimulerende spil, der styrker eleven i at få struktur på en fortælling med en sidegevinst i form af øget ordforråd, kendskab til ordenes betydning og styrket kompetence inden for bøjning af ordklasser. StoryBoards er beregnet til elever i alle aldre, med alle sprog og med mange forskellige behov.

Priser excl. moms

Læs mere om materialerne på [www.spf-herning.dk](http://www.spf-herning.dk)



SPECIAL-PÆDAGOGISK FORLAG  
Birk Centerpark 32 · 7400 Herning · Tlf. 97 12 84 33  
[forlag@spf-herning.dk](mailto:forlag@spf-herning.dk) · [www.spf-herning.dk](http://www.spf-herning.dk)

# Audiologopædi og X-faktor

I en artikel længere inde i dette blad præsenterer audiologopæderne Dorthe Hansen og Jytte Kjærgaard Isaksen nogle overvejelser om, hvad der i særlig grad kan siges at være X-faktoren i audiologopædi. X-faktor forstået som den eller de ting, der i særlig grad kan få den enkelte audiologopæd til at fremstå som særlig talentfuld eller ekstraordinær inden for sit fagområde. Forfatterne peger på, at *viden, færdigheder* og *personlig tilgang* til arbejdet er vigtige elementer i det samlede billede af kompetencer hos den gode og kvalificerede audiologopæd. Yderligere skal der på dette sted ikke løftes på sløret for denne udmærkede artikel – men disse linjer tager afsæt i de tre overordnede kompetencer, som forfatterne skriver om, og adresserer med en anden synsvinkel audiologopædiens behov for at finde sin X-faktor eller sit særlige talent.

Audiologopædi bliver ofte betegnet som et tværvindskabeligt og interdisciplinært fag. Dette er med god grund, for vores fag henter meget af sit teoretiske og praktiske grundlag fra fagområder som medicin, fonetik, akustik, sprogvidenskab, teknik, pædagogik, psykologi, neurologi og meget andet. Og når vi udøver vores fag over for elever, klienter og patienter gør vi indlæringen relevant i forhold til modtagerens behov ved metodisk at trække på emner, som den pågældende kender fra sin hverdag (skoleverden, arbejdsplads, interessesfære m.v.). Så med en vis rimelighed kan man stille spørgsmålet om, hvad der egentlig er tilbage til at være audiologopædi, når vi har fjernet alt det, som er lånt eller trukket ind fra andre discipliner.

Som faglig forening forudsætter vi i ALF naturligvis, at audiologopæden/tale-hørelærerens viden (om audiologopædi) er i orden fra uddannelsesstedet. Ligeledes ser vi det som en given ting, at den kompetente audiologopæd råder over de nødvendige *færdigheder* til at kunne begå sig kvalificeret på sit fagområde. Nogle af de nødvendige færdigheder lærer man via sin uddannelse. Andre færdigheder tilegner man sig i praktik eller andre former for første møde med rigtige elever, klienter og patienter. Og yderligere færdigheder får man ind i sit faglige repertoire ved sidemandsoplæring og kollegial udveksling i de særlige funktioner, man ofte specialiseres i efter nogen tids ansættelse. Som bekendt har vi i bestyrelsen for

ALF fokus på audiologopædens viden og færdigheder for tiden. Og i samarbejde med andre foreninger og uddannelsessteder på området håber vi at kunne få sat gang i forbedrede uddannelses- og efteruddannelsesmuligheder, så det fælles videns- og færdighedsniveau kan højnes.

Hvis vi vender tilbage til Dorthe Hansens og Jytte Kjærgaard Isaksens billede på audiologopædiens tre hovedkompetencer – viden, færdigheder, personlig tilgang – så springer det i øjnene, at debatten om nødvendige audiologopædiske kompetencer i bestyrelse, mellem medlemmer og på generalforsamlinger mest har handlet om kvantitative ting som antal årsværk i uddannelsen, og hvilke faglige byggeklodser og redskaber man skal beherske. Alt sammen ting, som er vigtige – og hvor vi er sakket bagud i forhold til lande, vi normalt sammenligner os med – så det skal der efter bedste formåen rettes op på. Disse ting skal være i orden, og det bliver de kun, hvis den nuværende tilstand bliver forbedret.

Men når dét er sagt, så er det uhyre vigtigt, at der også er fokus på de kvalitative elementer – audiologopædens tilgang til arbejdet og de personlige kvalifikationer. Hvis ikke vi kan etablere den relevante kontakt til det menneske, vi har i undervisning, så er det tæt på at være irrelevant med øvrig faglig viden og færdigheder. Og hvis vi ikke fortsat kan navigere, samarbejde og begå os fagligt i vores interdisciplinære hverdag, så der står respekt om vores arbejde og indsats, blandt de andre faggrupper, som også har aktier i de børn og voksne med kommunikationsproblemer, som vi arbejder med, så kommer vi som faggruppe *ikke* til at fremstå som nogen, der er begunstiget med et særligt talent, en X-faktor.

Med andre ord: Det faglige skal være i orden, men det kan ikke stå alene. Audiologopædiens X-faktor – det som på den lange bane er det ekstraordinære og det særlige for et fagområde som vores – er netop de personlige kvalifikationer og kvalitative værdier. Ting, som ikke kan læres på en nok så lang uddannelse, men som vokser frem og trives netop i de faglige miljøer og strukturer, som vi gennem mange år har opbygget i Danmark.

Per Nielsen

# TomatisMetoden som gruppetræning i skoleregi - En invitation til udvikling

Af Mirjam Bertschinger

***Denne artikel handler om et pilotprojekt i en af Hillerødsholmskolens taleklasser i skoleåret 2006-07 og retestning i 2007-08. Internationalt er der større erfaringer med TomatisMetoden, idet den har været i brug i mere end 30 lande verden over. Metoden forener musik med neurofysiologisk træning, til forbedring af samspillet mellem øre, hjerne, stemme og krop.***

Metoden bruges normalt som individuel behandling, men den kan også anvendes til grupper i f.eks. skoleregi. Dette projekt har ladet sig inspirere af skoler i bl.a. Sverige, Colombia, Polen og Frankrig, hvor der enten er blevet gennemført skoleprojekter, eller hvor TomatisMetoden fungerer som et fast integreret tilbud i skolesystemet. Tomatis LytteCenter har også fast samarbejde med De Musiske Helhedsskoler i Hillerød, hvor eleverne får individuelt tilrettelagt lyttetræning på Tomatis LytteCenter.

Projektet indeholder ikke forskning og kan derfor ikke levere resultater, som er håndgribelige som sådan. Individuelt har der været mange reaktioner og udviklingsspring. Eleverne har så vidt muligt fulgt deres klasseundervisning ved siden af lyttetræningen. Enkelte har fået ergoterapi og kranio-sakralterapeutisk behandling undervejs.

## **TomatisMetoden**

TomatisMetoden er en neurofysiologisk træningsmetode, der med signalbehandlet musik stimulerer høre- og ligevægtsansen og de dertil

knyttede neurologiske forbindelser til hjerne, stemme og krop.

TomatisMetodens mål er at styrke lytteevnen, at hjælpe det auditive system til en effektiv filtrering, nuanceret sortering og bedre integrering af sanseindtryk. Der ønskes at skabe en bedre forudsætning til mere fleksible og kommunikative (re)aktionsmuligheder, så der kan etableres en ny og mere hensigtsmæssigt lytteadfærd tilpasset den aktuelle situation.

Metoden blev grundlagt i 1950'erne af Alfred Tomatis, en fransk næse-øre-hals læge. Gennem sin empiriske forskning påviste Tomatis den tætte sammenhæng mellem evnen til at lytte og evnen til at kommunikere og lære. Han stødte yderligere på den kendsgerning, at ikke blot ørernes fysiske tilstand, men også det psykiske høreberedskab kan ændre hele den auditive opfattelsesevne.

Ørets tre grundlæggende funktioner – ligevægt, hørelse og energipladning af hjernebarken gennem sansestimuli, og deres gensidige påvirkning af hinanden – beskriver A. Tomatis i talrige videnskabelige artikler og bøger<sup>1</sup>. Mange efterfølgende lydstimuleringsmetoder og forskning om musikkens virkning blev inspireret af hans pionerarbejde. Mange af hans dengang kontroversielle teorier er i dag almenviden inden for lægevidenskaben. Der ligger dog stadigvæk et stort forskningspotentiale og – behov.

Det centrale redskab i TomatisMetoden er det såkaldte Elektroniske Øre, et apparat der gennem samspillet mellem en række komplekse elektroniske kredsløb og filtermekanismer bearbejder og signalbehandler lyden, mens den bli-

ver afspillet. Der arbejdes også med klientens stemme gennem mikrofon. Musik og stemme høres gennem specielle hovedtelefoner, som overfører lyden både gennem øret og gennem kraniet (vibration). Musikmaterialet består af specielt udvalgt musik, oftest af Mozart og gregoriansk sang mm.

For at der kan laves om på »hørevaner« og for at opnå en stabiliserende effekt, der kan danne grundlag for en videre selvstændig udvikling, gennemføres et lyttetræningsforløb typisk i flere intensive træningsmoduler. Det er gentagelsen som skaber effekten, ligesom når man øver sig på et instrument hver dag, eller når man gennemfører en intensiv træningsperiode i elite-sporten eller i en rehabiliteringsfase efter sygdom.

#### *Individuel lyttetræning og gruppetræning i f.eks. skoleregi*

Når TomatisMetoden gennemføres på et Tomatis Institut, tilpasses musikprogrammet og lyttetræningens forløb individuelt. Hvis klienten er et barn, deltager forældrene (oftest er det moderen) aktivt i processen, idet de er til stede og hører et ledsagende lyttetræningsprogram. Barnet oplever, at forældrene deltager, og at det er et fælles projekt, hvilket er ideelle forudsætninger for en forandringsproces. Og ikke mindst får de deltagende voksne en »sidegevinst« for sig selv, som igen har en positiv effekt på hele familien. I skoleregi lægges der fokus på gruppen som helhed. Der arbejdes mere med overordnede emner, som f.eks. et kropsligt/motorisk program, et energiprogram til stimulering af hjernebarken, et sprogprogram med aktive øvelser gennem mikrofon etc. Forældrene er ikke aktivt deltagende, men bakker op hjemmefra og deltager i flere møder gennem forløbet.

De to tilgange set ud fra Tomatis-konsulentens tilrettelæggelse er forskellige og er svære at sammenligne. Det er vigtigt at konstatere, at gruppetræning ikke kan erstatte kvaliteten af et individuelt tilrettelagt forløb, hvor forældrene deltager aktivt som klienter, og hvor lyttetræningen altid foregår på et Tomatis Institut.

Værdien af gruppetræningen i skoleregi ligger i:

- Fælles oplevelse i klassen
- Fokus på øret, den auditive sans, som ofte bliver overset
- Social værdi for et fælles projekt i den tværfaglige personalegruppe
- Børn, der måske ellers ikke har mulighed for at få lyttetræning, deltager

#### **Hillerødsholmskolens taleafdeling**

Centerklasserne har siden 1970'erne været en del af det vidtgående specialundervisningstilbud for børn med svære tale- og sprogsværligheder - i taleklasserne - og for børn og unge med svære læsevanskeligheder - i læseklasserne - i det tidligere Frederiksborg Amt, drevet af Hillerød Kommune efter særlig driftsoverenskomst.

Tilbudet er karakteriseret af personalets store faglige indsigt, erfaring og engagement, samtidig med at der er stor åbenhed og forandringsvillighed i forhold til nye tiltag, der gennemprøves og benyttes i udlandet og omtales herhjemme i faglige tidsskrifter, på konferencer, i dokumentarudsendelser mv., men som endnu ikke er blevet en del af de etablerede offentlige tilbud.

Med hensyn til udvikling og kvalificering af metoder til afhjælpning af elevers svære og komplicerede dysfunktioner i relation til udvikling af sproglige, talesproglige og andre læseforudsætningsrelaterede kompetencer, er der til stadighed i det tværfaglige fællesskab i lærer-/tale-/læsepædagog-/psykolog- og ergoterapeutgruppen interesse og lydhørhed for at udforske og implementere nye velbeskrevne og systematisk efterprøvede metoder, der i udlandet har været anvendt med gode resultater i forhold til tilsvarende elevgrupper i flere år.

Pr. 1. august 2008 er de hidtidige centerklasser blevet en del af Kompetencecenter Hillerød på Skanseskolen som tale - læse- sprogklasser. De er en del af et specialpædagogisk undervisningstilbud i Hillerød Kommune for børn med særlig behov - et tilbud, som andre kommuner fortsat kan købe pladser i.

Kompetencecentret yder særlig indsats i forhold til målgruppen børn og unge med tale-,



sprog- og læsevanskeligheder - problematikker, der er forskellige og alligevel ofte må ses i tæt sammenhæng pga. deres fælles forudsætningskompleks og indbyrdes indflydelse på hinanden.

### Lysten til at prøve noget nyt – forberedelserne

Kort efter Tomatis LytteCenterets åbning i marts 2006, kom taleafdelingens personale fra Hillerødsholmskolen på besøg for at høre om TomatisMetoden. Mødet inspirerede en gruppe talepædagoger og afdelingens ergoterapeut<sup>2</sup>, og derfra opstod idéen til et pilotprojekt.

Målet var at undersøge, om TomatisMetoden som gruppetræning i 43,5 timer - som et supplement til og sammen med de veletablerede undervisningsmæssige, talepædagogiske og ergoterapeutiske tiltag i taleafdelingen - over tid kan gøre en forskel for elevernes generelle indlæringsmuligheder og for den sproglige udvikling. Her tænkes specielt på

- At give eleverne en bedre og mere bevidst auditiv sansning og dermed et bedre sprogligt redskab
- At »tune« det auditive sanseapparat for at skabe bedre forudsætning, lyst og motivation til en positiv indlæringsudvikling samt kommunikation i bred forstand.

I projektet deltog seks drenge i alderen fra 6 til 8 år. En 7. elev forlod klassen efter 2. modul og blev ikke taget med i evalueringsprocessen.

Det var ikke svært at få forældrene med på idéen, og de bakkede opmærksomt og støttende



Seks drenge i Hillerødsholmskolens yngste taleklasse lytter til Mozart gennem Alfred Tomatis' udviklede »Elektroniske Øre«.

op omkring projektet hele vejen igennem. De deltog i flere møder og samtaler gennem processen og gav værdifuld feedback om deres observationer mht. eventuelle reaktioner og forandringer i deres børns trivsel.

Tidspunktet for den daglige 1½ timers lyttetræning blev lagt efter en tidlig frokost til 11.20–12.50. De tre moduler varede hver to uger med fire ugers pause imellem.

Der skulle lægges et musikprogram, som kom alle eleverne til gode. Til forskel fra et lyttetræningsforløb på et Tomatis Institut, hvor der arbejdes med et individuelt og meget fleksibelt tilrettelagt program, var overvejelserne rettet mod overordnede emner og behov, som alle hørekurver i mere eller mindre grad viste.

Fra Tomatis LytteCenters side blev der gennemført en udredning, som indeholdt en Tomatis-høretest, et spørgeskema om barnets lytteadfærd og en samtale med forældrene. Tomatis-høretesten og samtalerne blev gentaget efter hvert modul. Fire måneder efter sidste modul blev der gennemført en opfølgende Tomatis-høretest og en evaluerende samtale med forældrene, hvor bl.a. spørgeskemaet om lytteadfærd blev udfyldt igen.

Fra skolens side blev der gennemført diverse talepædagogiske, ergoterapeutiske og psykologiske test. De fleste test indgik i den almindelige, årlige evalueringsproces.

Efter at vi havde installeret det tekniske redskab, computer, to CD-afspillere, et Elektronisk Øre og fordeler med 8 hovedtelefonforbindelser i et rullekabinet, var vi klar til at gå i gang.

Hver elev fik en Tomatis hovedtelefon, der både overfører lyden gennem ørerne og ud over det er udstyret med en knap midt på bøjlen, der leder lyden gennem knoglesystemet (kraniet, vibration). Et ca. 5 meter langt kabel forbinder hovedtelefonen med lydudstyret og giver eleven mulighed for at bevæge sig i rummet. Ledningen lagde vi under elevernes trøje. Og et pandebånd hjalp med at holde hovedtelefonerne på hovedet, så eleverne havde den størst mulige bevægelsesfrihed. Eleverne var meget dygtige til at passe på deres »snor«.



### »Det er som om, musikken ryster min hjerne«

Musikken var sat i gang og volumen justeret til en behagelig baggrundsljudstyrke, så der kunne tales ved siden af. Man behøver nemlig ikke at koncentrere sig eller være stille, for at lyttetræningen kan virke. Hjernen og kroppen opfatter lyden gennem øret og kraniet, uanset om man taler eller hører andre lyde omkring sig. Eleverne skulle bare være sig selv og hygge sig. Ørerne åbner sig bedst for impulser, når stemningen er god og afslappet. Lyttetræningen startede altid med eleverne siddende omkring det store bord, hvor der blev tegnet og malet flittigt.

De første kommentarer kom hurtigt: »dejlig musik«... »mærkelig musik«... »må jeg holde en pause?« (ja, det må man gerne. Man skal jo lige vænne sig til hovedtelefonen... og efter få dage er pauserne ikke nødvendige længere)... en ellers urolig dreng faldt helt i staver og sad med drømmende blik i meget lang tid... en ellers ængstelig dreng i hængekøjen sagde: »jeg har aldrig været så afslappet før«... Det virker hurtigt på kroppen. Noget som ofte iagttages både hos børn og voksne.

Snart fandt vi ud af, at hængekøjen var i høj kurs, og vi var nødt til at lægge et skema, så alle fik deres tur hver dag. Den blev brugt til at pakke sig ind i, falde i søvn under kugledynen eller til en ordentlig svingtur... Men der var også gang i andre aktiviteter som lego, forskellige spil ved bordet eller på gulvet, en historieoplæsning af pædagogmedhjælperen Morten m.m.

»Det er som om, musikken ryster min hjerne« forklarer N. med stor alvor. Ja, sådan kan det føles, når hørekanalerne begynder at åbne sig og lyden når frem til bevidstheden med nye nuancer. Men det kunne også ske, at vi voksne skulle

tage hånd om en dreng, som klagede over, at han havde ondt i maven, eller ikke gad høre musikken, når den begyndte at lyde lidt anderledes og godt kunne provokere hørevanerne. Det er ikke en »B&O surround sound«, man bliver udsat for. Øret skal lokkes til at arbejde og tilpasse sig til nye frekvenser, flere klangfarveskift, hurtigt og nuanceret reaktion - hørevanen bliver hele tiden en lille smule forstyrret, og det kan godt provokere engang i mellem. Derfor var det vigtigt, at de voksne var på, og Tomatis-konsulenten hele tiden kunne tage hensyn, tilpasse lydstyrken, være med til at give omsorg, etc.

### »Mikrofon er sjovt«

»Jeg taler kinesisk« sagde M og grinede. Han pludrede løs i mikrofon, mens han hørte sig selv gennem det Elektroniske Øre på en lidt anderledes måde. Det Elektroniske Øre hjælper øret og kroppen til at fokusere på de frekvensområder, der er vigtige, for at man kan høre nuancerne i de enkelte sproglyde. M blev ellers hurtigt sur, når han blev rettet med udtalen. Det kunne nemlig være rigtigt irriterende og svært for ham at få sammenhæng i visse lydkonstruktioner. Med mikrofon og en lidt anderledes lyd fik han nu gang i sagen, og han syntes, det var sjovt at høre sig selv. Langsomt opbyggede talepædagogen nogle små udfordringer i dialogen, og M hoppede med på det uden modstand.

Ti minutter senere var det N's tur. Han kunne godt lide at synge og øve sig på de sange, som han sammen med sine kammerater snart skulle optræde med på skolefesten. Han nød at gentage sangene og gav den gas sammen med talepædagogen. Også han hørte sig selv gennem hovedtelefonerne, hvor der hver gang, når han

begyndte en tone, skete noget med lyden. Det gjorde, at hans ører lærte at reagere på hans stemme. Ører og stemme blev koblet sammen.

S var lidt skeptisk endnu. Han var altid forsigtig, når han skulle prøve noget nyt og han gad ikke rigtigt at sige noget. Men han gav det alligevel en chance hver dag og foretrak ofte at høre talepædagogen fortælle en lille historie i mikrofon. På denne måde fik han jo også noget ud af det. Der var ikke noget pres, men man kunne blive inviteret til at prøve mikrofonen igen og igen.

### Når man bliver udfordret

Det er ikke usædvanligt, at der kommer reaktioner hen ad vejen. Ofte er de af følelsesmæssig eller psykosomatisk karakter. Der opstår typisk humørsvingninger eller en større sårbarhed i nogle perioder. Flere forældre kommenterede det især i den periode, hvor lyttetræningens fokus lå i de frekvensområder, som øret ikke er vant til at fokusere på, og hvor man når de følelsesmæssige lag, der ligger udenfor den rationelle rækkevidde. Det kan vise sig som ondt i maven, lettere til tårer, større irritabilitet, modstand mm. Den såkaldte »førstforværring« kan også opstå. Det er tegn på, at nervesystemet reagerer, og selv om det kan være ubehageligt i en overgang, er det et godt tegn. Sådan så vi det f.eks. hos en dreng, hvis tissevaner ikke var helt stabile endnu: først blev de »forværret« over nogle dage og nætter for bagefter at stabilisere sig helt.

### Test, kommentar og evaluering

Da dette ikke er et forskningsprojekt, har vi ikke mulighed for at sammenligne testresultaterne

med en kontrolgruppe. Eleverne har ved siden af lyttetræningen fået deres varierede specialpædagogiske bistand, ergoterapi og nogle har også fået kranio-sakral terapi. En elev med medfødt ensidig hørenedsættelse fik et høreapparat kort efter den sidste lyttetræning.

### Tale/hørelærer Jytte Ask:

Som tale/hørelærer ansat i Centertaleklasserne i Hillerød kommune (tidligere et vidtgående specialundervisningstilbud under Frederiksborg Amt) modtager vi børn, hvis overordnede problematikker er tale-/sprog vanskeligheder af forskellig art. Pr.1.08.08 overgår Centerklasserne til Kompetencecenter i Hillerød, Skanseskolen.

I udredningen af disse børn, med henblik på at hjælpe dem med deres specifikke vanskeligheder, ser vi af og til andre underliggende problematikker, hvis oprindelse vi stiller os tvivlende overfor. Hvad er den bagvedliggende årsag, og hvordan sætter vi bedst ind overfor disse børn?

En af forudsætningerne for et veludviklet sprog er bl.a., at barnet hører optimalt. Derfor er vores nye børn blevet undersøgt på audiologisk afdeling FAC, for at sikre os at deres hørelse er i orden. Alligevel har vi børn, som har auditive hukommelsesproblemer, nedsat lydskelneevne, manglende forståelse af kollektive beskeder, svært ved rim og remser, samt manglende koncentration og derved forståelse af det talte sprog. Børnene har tilsyneladende ikke problemer med at høre, men bearbejdningen og derved forståelsen af det hørte volder problemer.

Da muligheden for et samarbejde med Tomatis Lytte Center i Hillerød opstod, valgte vi derfor







i samarbejde med forældrene at indgå i et pilot-projekt i forbindelse med lyttetræning af en gruppe børn. Før og efter projektet blev børnene præsenteret for forskellige talepædagogiske test, for at kunne dokumentere en evt. mærkbar forbedring af deres sprog.

Af anvendte test benyttede vi TOKEN-testen, som viser barnets sprogforståelse og evne til at kunne fastholde flerleddede beskeder, VIBORG-testen med henblik på at afdække deres ordkendskab, lydskelnetesten BKS, samt en auditiv/verbal hukommelsestest (den danske Binet).

Indenfor samtlige test har børnene gjort fremskridt, og hos 2 ud af 6 undersøgte børn er der sket en markant fremgang i forhold til deres forståelse af det talte sprog, samt deres auditive/verbale hukommelsesspændvidde.

#### *Psykolog Karsten Lyngkvist:*

Eleverne er testet før Tomatis-træning (vinter 2006/07) og retestet i oktober 2007. Den første testning var en hel WISC-III testning. Retestningen var med 4 delprøver fra WISC-III, 2 delprøver, billedserier og terningemønstre, fra faktoranalysen: *Perceptuel organisering* og 2 delprøver, regning og talspændvidde, fra faktoranalysen *Opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse*.

**Elev 1** viser en fremgang i alle test. Hans arbejdshukommelse ligger ved retestningen indenfor normalområdet for alderen. Forbedringen i scoren i perceptuel organisering viser, at elev 1 har en styrke i den spatiale visualiserings-evne. Den var over middel for alderen ved første

testning og har fået endnu et »hop« på 2 skalapoint ved retestningen.

**Elev 2** scorer ens i begge testninger i arbejdshukommelsesdeltestene. I deltesten regning ligger han i normalområdet for alderen. I deltesten talspændvidde ligger han under normalområdet for alderen. Deltesten måler evnen til at gengive en række tal forfra og bagfra. Med hensyn til den perceptuelle organisering er stigningen i score for deltesten terningemønstre markant, et spring på 5 skalapoint. Han placerer sig over middel for alderen.

**Elev 3** scorede under middel for alderen i arbejdshukommelsestestene, i både første test og ved retestningen. I deltesten regning er scoren ved retestningen 2 skalapoint lavere end ved

Elev	WISC deltest	Før Tomatis	Efter Tomatis
Elev 1	Billedserier	10	11
	Terningemønstre	14	16
	Regning	6	9
	Talspændvidde	5	7
Elev 2	Billedserier	14	11
	Terningemønstre	12	17
	Regning	8	8
	Talspændvidde	5	5
Elev 3	Billedserier	7	11
	Terningemønstre	7	7
	Regning	5	3
	Talspændvidde	5	5
Elev 4	Billedserier	12	10
	Terningemønstre	13	16
	Regning	4	11
	Talspændvidde	5	7

Figur 1: Resultater ved test/retest hos psykolog

den første test. Denne deltest er følsom overfor koncentrationsvanskeligheder. Dette kan have spillet ind ved resultatet. Med hensyn til den perceptuelle organisering scorer elev 3 i normalområdet for alderen, med et spring ved retestningen på 4 skalapoint i deltesten billedserier. Deltesten måler bla. evnen til at planlægge og forstå en social situation, samt at arbejde sekventielt.

**Elev 4** scorede under middel for alderen i arbejdshukommelsestestene i første testning. Ved retestningen scorede han indenfor normalområdet, med et markant spring på 7 skalapoint i deltesten regning. Med hensyn til den perceptuelle organisering scorede elev 4 indenfor normalområdet ved begge testninger. Dog med en score over middel for alderen i deltesten terningemønstre. Deltesten måler bla. spatial visualiseringsevne, ikke-sproglig begrebsdannelse og visuomotorisk koordination.

Det er ikke muligt at drage egentlige konklusioner mht. effekt på arbejdshukommelse og perceptuel organisering af Tomatistræning på dette testgrundlag. Dertil er samplet for småt. Desuden kan den forholdsvis korte tidsperiode, der er imellem testningerne, have haft en positiv indvirkning på resultatet.

#### *Ergoterapeuten Marie-Claire Rørddam:*

Som ergoterapeut ansat i Centerklasserne med elever, som primært har tale- sprogsvanskeligheder, ser jeg en del børn, som også har sansemotoriske, perceptuelle og kognitive vanskeligheder, hvilket bl.a. bliver tydeliggjort i den ergoterapeutiske udredning af eleverne.



Inden projektet har jeg overvejet, om lyttetræningen evt. som »sidegevinst« kunne have en gavnlig virkning på nogle af elevernes færdigheder set ud fra en ergoterapeutisk synsvinkel. Her tænker jeg på flg. delområder, som er grundlag for at kunne udføre forskellige aktiviteter knyttet til elevens hverdag i både hjemmet, skolen og fritiden:

- Motoriske færdigheder herunder motorisk koordination, øje-håndkoordination, den generelle muskel-spænding (tonus), finmotorik, balance (stillestående balance og bevægebalance).
- De sansemæssige evner (føle-, lugt-, smags-, syns-, bevæge-, balance- muskel-led sans)
- De kognitive færdigheder (opmærksomhed, koncentration, hukommelse, overblik bl.a.)

For at supplere de generelle observationer med mere objektive undersøgelser, har jeg brugt udvalgte test, som blev taget inden projektets start, og så har jeg retestet et halvt år efter projektets afslutning. Følgende test er blevet anvendt: »ABC Movement Assessment Battery for Children«, »Test of visual-perceptual skills (TVPS)« og »Short sensory profile«.

Jeg har ligeledes haft en samtale med alle elevernes forældre i forbindelse med et spørgeskema (sanseprofil), som forældrene har besvaret inden lyttetræningens start og et halvt år efter lyttetræningens afslutning. Alle forældre har udtrykt stor tilfredshed med lyttetræningen og er kommet med mange positive udtalelser i forbindelse med børnenes reaktioner på den.



*Forældrenes kommentarer:*

- Mit barn har forbedret sig indenfor sproget. Udtalen, rækkefølgen af ordene, forståelsen og udtryksevnen er blevet bedre.
- Mit barn er blevet god til at komme op om morgenen.
- Tror mere på sig selv.
- Er blevet roligere.
- Har bedre tålmodighed.
- Kan bedre overskue tingene.
- Er mere udholdende, bygger f.eks. mere detaljeret og i længere tid med legoklodserne.
- Er roligere om natten, sover uden mareridt.
- Sover bedre end før og vågner udhvilet.
- Er ikke våd om natten mere.
- Er bedre koncentreret og mere opmærksom.
- Er mere nærværende.
- Har bedre empati.
- Er blevet god til at ræsonnere.
- Er blevet meget mere tolerant overfor lyde.
- Kan bedre koncentrere sig og er mere udholdende ved højtlesning.
- Er blevet mere følsom for støj på højt niveau.
- Har fået en bedre balance, kan nu cykle sikkert og cykler selv til hhv. skole, SFO og hjem.

Sammenfattende kan konkluderes, at testene viser følgende resultater:

- Generelt set har fem ud af seks børn forbedret sig indenfor den motoriske test.
- Generelt set har fem ud af seks børn forbedret sig indenfor det sansemæssige område.
- Indenfor den visuelle perception har alle seks børn gjort fremskridt.

Fra Tomatis LytteCenterets side kan der konstateres tydelige positive forandringer i alle Tomatis-hørekurver og en samlet positiv tendens i spørgeskemaerne. Forældrene udtrykker stor tilfredshed og tillid til en gavnlig effekt af lyttetræningen, selv om der ikke kan siges »hvad, der har gjort hvad«.

**Eftertanker**

Projektet har for alle deltagere været en berigende og inspirerende oplevelse. Et lyttetræningsforløb kræver tidsmæssigt en stor indsats og opbakning fra teamets og forældrenes side. Tiltaget er anderledes og kræver en forståelse for indholdet og intensiteten, som ofte først skal dannes. Det har været en meget positiv oplevelse gennem hele projektet, at de forskellige involverede personer deltog og aktivt bidrog til et vellykket forløb.

Forberedelsen af det tekniske redskab, og det centralt i rummet placerede lydanlæg, som hver elev var forbundet til med en lang ledning, var en udfordring i sig selv. Vi var spændte på, hvordan det ville fungere, da vi ønskede at eleverne virkelig kunne bevæge sig frit i rummet. Det har fungeret over alle forventninger, ikke mindst fordi eleverne hurtigt lærte at passe på deres og de andres »snor«, og fordi vi voksne holdt godt øje med »kabelsalaten«, som vi engang i mellem kaldte det. På internationalt plan har efterspørgslen efter skoleprojekter været stærkt stigende gennem de sidste år, og Tomatis Development er derfor gået i gang med at udvikle et system, der letter disse udfordringer væsentligt.

Det var spændende at følge eleverne, se udviklingen af høretest og at få feedback fra forældrene. Selv om eleverne fik 16,5 timers mindre lyttetræning, end de ville have fået i et individuelt basisforløb, og der ikke kunne tages hensyn til den enkeltes lytteprofil, tegnede der sig positive tendenser i lytteprofilernes udvikling og forældrenes kommentarer. En analyse af høretestene taget efter de efterfølgende 4 måneders pause viser endnu en tendens til yderligere forbedring.

Ville et fuldt individuelt lyttetræningsforløb have haft en større effekt? Skulle børn med særlige behov, der bliver tilbudt en individuelt tilpasset skolegang, ikke også i dette tilfælde have mulighed for et individuelt tilpasset forløb, hvor forældrene også får mulighed til at deltage og på denne måde få noget ud af det for sig selv?

At sætte fokus på den auditive sans - øret og dets forbindelse til hjerne, stemme og krop, som har stor indflydelse på så mange menneskelige evner og færdigheder - har i sig selv værdi i en tid, hvor specielt høresansen ofte er undervurderet, ignoreret og overset

Det er vigtigt at forstå, at TomatisMetoden ikke erstatter ergoterapi, tale-/hørepædagogisk og anden specialpædagogisk indsats, høreapparat eller anden behandling. Tværtimod kan det styrke og facilitere disse tiltag, især i tilfælde hvor der foreligger blokader på et dybere plan, der

hindrer eller besværliggør deltagelsen i aktive øvelser og indlæring.

Tak til Tomatis Development S.A. i Luxembourg for at stille det tekniske udstyr til rådighed ([www.tomatis-group.com](http://www.tomatis-group.com))

Tak til Helsefonden for at støtte projektet økonomisk.

Tak til et fantastisk samarbejde med Hillerøds-holmskolens ledelse og Tomatis Team.

Tak til elevernes forældre, som var en uvurderlig støtte i baggrunden, og som mødte trofast op på møder og gav værdifuld feedback.

Den største tak går dog til eleverne, som stillede sig til rådighed og var med på det hele, inklusive en række test, som de gennemførte med bravour og stor tålmodighed.

*Tomatis-konsulent Mirjam Bertschinger,  
Tomatis LytteCenter i Hillerød,  
[info@lyttecenter.dk](mailto:info@lyttecenter.dk)*

#### Noter:

1 Referenceliste se [www.iarctc.org](http://www.iarctc.org)

2 Grethe Juul, taleafdelingens leder. Jytte Ask Søgaard, tale-/hørepedagog. Annette Vassing, tale-/hørepedagog. Gitte Christiansen, tale-/hørepedagog. Inger Petersen, pædagog. Marie-Claire Rørdam, ergoterapeut. Karsten Lyngkvist, PPRpsykolog.

The Digital Hearing Revolution starts here.

Nu lancerer vi Comfort Digisystem. Verdens første høreprodukt med både digital radiooverførsel og en enestående lydbehandling.

med Krystalklart  
- Uden forvinkelse  
- 100% aflytningsikkert

Læs mere på [www.comfortaudio.dk](http://www.comfortaudio.dk)

COMFORT audio



# Sprogscreening af 3-årige børn med dansk som andetsprog

Af Helle Kathrine Wrang Klinge  
og Anne Pia Jordan

**Fra 1. august 2008 er Århus Kommune begyndt at sprogscreene alle 3-årige børn med dansk som andetsprog. Sprogscreeningen finder sted for at afdække børnenes evt. sprogstøttebehov og på baggrund af sprogscreeningsresultaterne tildele institutionerne ressourcer til § 4a sprogstimulering. Sprogscreeningen tager udgangspunkt i dele af 'Sprogvurderingsmateriale til 3-årige' udgivet af Velfærdsministeriet (tidligere Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender).**

Fra 2006 er alle børn med dansk som andetsprog i Århus Kommune blevet sprogscreenet i forbindelse med skolestart. Dette sker, fordi Århus Kommune ønsker at benytte mulighederne i Lov 594, hvorefter »tosprogede elever, som ved optagelsen vurderes at have et ikke uvæsentligt sprogstøttebehov i form af undervisning i dansk som andetsprog, kan henvises til en anden skole end distriktsskolen«. Disse sprogscreeninger viser, at alt for mange børn med dansk som andetsprog på trods af en målrettet pædagogisk indsats i daginstitutionerne har et »ikke uvæsentligt behov for sprogstøtte«, når de begynder i skole.

Som en konsekvens af dette har Århus Kommune ændret visitationen til Folkeskolelovens § 4a sprogstøtte for børn i 3- til 6-årsalderen. Ændringen skal sikre, at alle børn med dansk som andetsprog modtager den nødvendige sprogstøtte i børnehaven. Dette betyder blandt andet, at alle børn med dansk som andetsprog fra d. 1. august 2008 sprogscreenes, når de fylder 3 år.

Formålet med denne sprogscreening er som

udgangspunkt at øge pædagogernes bevidsthed om, hvilke pædagogiske tiltag det enkelte barn har brug for til den videre dansksproglige udvikling. Samtidig skal sprogscreeningen sikre, at daginstitutionen modtager ressourcer til den nødvendige sprogstøtte, dvs. at resultaterne af sprogscreeningen på sigt kommer til at fungere som økonomisk fordelingsnøgle for, hvor mange § 4a ressourcer barnets daginstitution tildeles.

## Materialevalg

Ved gennemsyn af et stort udsnit af de materialer, der findes til sprogscreening og sprogvurdering af børn i 3-årsalderen, fandt vi, at de fleste af materialerne mere eller mindre afdækker de samme sprogområder. Vi fandt mange spændende materialer, men de fleste af dem har en kvalitativ tilgang til beskrivelsen af børnenes danske sprog. Dette gav os et dilemma, da man i Århus ønsker et objektivt kvantificerbart materiale, da resultaterne blandt andet skal bruges til en fordeling af de økonomiske ressourcer.

Denne faglige udfordring løste vi ved at vælge 'Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige' udgivet af Velfærdsministeriet, da materialet giver et bud på, hvad det enkelte barn med dansk som modersmål skal kunne ved en given alder. Disse værdier har vi kunnet bruge som basis til at foreslå en sproglig profil for børn med dansk som andetsprog. Da der ikke findes talmateriale for dette område, må vores forslag nødvendigvis være baseret på talmaterialet i kombination med Pædagogisk Psykologisk Rådgivnings mange års erfaringer med sprogundersøgelser af børn med dansk som andetsprog.

Ved sprogscreeningen af de 3-årige børn med dansk som andetsprog tager vi i Århus Kommune udgangspunkt i følgende elementer fra 'Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige':

- Sprogforståelse
- Ordforråd
- Sproglige strategier
- Sproglig opbygning



Disse dele suppleres med spørgsmål til forældrene om barnets sproglige kompetencer på modersmålet.

Århus Kommune ønsker med en sprogscreening af 3-årige børn med dansk som andetsprog at foretage en smallere og mere reduceret udgave af en almindelig sprogvurdering, for at få oplysninger, der er tilstrækkelige til at give et indtryk af barnets andetsprogstilegnelse. Derfor har vi fravalgt følgende dele: Opfattelse af sproglyde, produktion af sproglyde og hukommelse. I de tilfælde hvor der er mistanke om, at et barn har specifikke tale-sprogvanskeligheder, skal barnet henvises til en talepædagog og følge den normale procedure for en bred talesprogundersøgelse.

#### **Fordele og ulemper ved brug af dette materiale**

'Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige' er udarbejdet til sprogvurdering af børn med dansk som modersmål, hvilket har nødvendiggjort en ændret version af den del af materialet, vi benytter, således at det retter sig mod børn med dansk som andetsprog.

I det originale materiale er det blandt andet forældrene, der afdækker barnets ordforråd og sproglige opbygning. Det er i mange tilfælde ikke muligt at lade forældre til et barn med dansk som andetsprog vurdere barnets dansksproglige kompetencer, og disse dele afdækkes derfor af pædagogerne i barnets daginstitution. Til afdækning af ordforrådet hos børn med dansk som andetsprog har vi udarbejdet en række tegninger, som pædagogerne kan benytte. Ordforrådsdelen er reduceret i antallet af ord, men dækker alligevel områderne substantiver, verber og adjektiver.

Fordelen ved at tage udgangspunkt i 'Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige' er, at dette materiale i forvejen benyttes i Århus Kommune i forbindelse med tilbuddet til alle forældre om en sprogvurdering af deres 3-årige barn (jf. Dagtilbudsloven § 11). Hvis forældre til børn med dansk som andetsprog ønsker hele sprogvurderingen, suppleres sprogscreeningen blot med de øvrige dele fra 'Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige': Opfattelse af sproglyde, produktion af sproglyde og hukommelse.

#### **Afprøvning**

I materialet fra Velfærdsministeriet er der på baggrund af empiriske data opsat normer for, hvornår et barn med dansk som modersmål har behov for særlig støtte til den sproglige udvikling. Ved at benytte disse normer som udgangspunkt vil vi på sigt fastlægge kriterier for, hvor meget sprogstøtte et barn med dansk som andetsprog har behov for, for at opnå et uvæsentligt behov for sprogstøtte ved skolestart.

Desværre findes der ikke empiriske data for, hvad et barn med dansk som andetsprog kan forventes at beherske ved 3 års alderen. Det materiale, vi har udviklet, har i foråret 2008 været til afprøvning i daginstitutioner i Århus Kommune, hvor der udelukkende går børn med dansk som andetsprog. For yderligere at kvalificere materialet gennemfører Århus Kommune i 2008/2009 en bred afprøvning med henblik på en tilpasning og en mere permanent ordning.

Center for Børnesprog, Syddansk Universitet, har udarbejdet 'Sprogvurdering af 3-årige' for Velfærdsministeriet. For at få den nødvendige sparring i afprøvningsperioden vil Århus Kommune indgå i et samarbejde med Center for Børnesprog.

#### **Erfaringsudveksling**

Vores formål med denne artikel er at dele de overvejelser og erfaringer, vi har gjort os i forbindelse med sprogscreeningen af 3-årige børn med dansk som andetsprog i Århus. Sprogscreening af børn med dansk som andetsprog er et område, der rummer mange forskellige meninger og muligheder for udvikling - et område, hvor forudsætningerne og målene er forskellige kommunerne imellem. Det vil derfor være interessant, hvis fagfæller fra andre kommuner vil give deres kommentarer med. Eventuelle kommentarer kan sendes til Videncenter for Integration i Århus Kommune (e-mail: [integration@bu.aarhus.dk](mailto:integration@bu.aarhus.dk)).

*Helle Wrang Klinge,  
konsulent i Videncenter for Integration  
og Anne Pia Jordan,  
konsulent i Videncenter for Rådgivning  
og Specialpædagogik,  
Børn og Unge, Århus Kommune*



Hvilket høreapparat er både diskret, elegant og smart?

TEK))  
trådløs  
fjernbetjening

Life. Hør  
fremme  
fremme

### Det er Siemens Life.

**Diskret.** Den tynde lydslange giver en næsten usynlig tilpasning, som du kan afprøve med det samme. Den åbne øreprop sidder behageligt i øret.

**Elegant.** Blandt de mange spændende designs finder du let ét der passer til din personlighed.

**Smart.** Life er fyldt med Siemens fordele, som automatisk dæmper støj og fremhæver tale.

Få tilsendt mere information: Ring 63 15 40 00. [www.siemens.dk/horelse](http://www.siemens.dk/horelse)

Answers for life.

**SIEMENS**



# Engelskundervisning for voksne ordblinde

Af Martin Hauerberg Olsen og Lise Marie Nyrop

***På Hovedstadens Ordblindeskole har vi hen over de seneste par år haft et undervisningstilbud til voksne ordblinde, som ønsker at forbedre deres skriftsproglige færdigheder på engelsk. Omdrejningspunktet for dette undervisningstilbud har været et svensksproget materiale udarbejdet af læsepædagog og underviser, Malin Holmberg, som på baggrund af et stort researcharbejde har sammensat et systematisk træningsprogram, der overvejende har fokus på lydprincipper i det engelske skriftsprog, men også i noget omfang morfologisk betingede stavemønstre. Malin Holmberg kalder sit materiale HELP (Holmberg English Learning Program).***

For kort tid siden udkom HELP på dansk i oversættelse og bearbejdning af Lise Marie Nyrop (Holmberg, 2008). Og det er i den forbindelse, at vi her vælger at præsentere en artikel om HELP, som er skrevet af Malin Holmberg og oprindeligt publiceret i det svenske tidsskrift *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* (2007, nr. 1 – et temanummer om dysleksi og engelskundervisning). Artiklen har vi oversat til dansk.

Formålet med at bringe artiklen i Dansk Audiologopædi er at give et indblik i det indledende feltarbejde og Malin Holmbergs første kvalitative erfaringer med undervisning af voksne ordblinde i det engelske skriftsprog efter HELP.

Artiklen beskriver dels behovet for et særligt undervisningsmateriale i engelsk til ordblinde (de svenske forhold kan i denne sammenhæng jævnføres helt med danske). Og dels beskriver artiklen rationalerne bag opbygningen og meto-

dikkerne i HELP. Endelig perspektiverer Holmberg i artiklen sine erfaringer med HELP til den almene engelskundervisning på grundskoleniveau. Kunne man tænke sig, at vægtningen af undervisningselementer i HELP, herunder det intensive fokus på skriftsprogets lyd-bogstavforbindelser, kunne inspirere den almene engelskundervisning på grundskoleniveau? Sådanne trends er jo set før – at specialundervisningens fortjenester kan komme den almene undervisning til gavn.

Vi håber, at artiklen i første omgang vil inspirere læsepædagoger, lærere og audiologopæder, som beskæftiger sig med engelskundervisning for unge og voksne ordblinde, til at stifte bekendtskab med HELP. Materialet gør med sin overskuelige opbygning, sin grundighed, sin rolige progression og talrige træningsøvelser et stort og fagligt temmelig udfordrende område en del lettere at gå til. Som underviser bliver man trygt taget ved hånden og får stillet en struktur for undervisningen til rådighed. For at anvende HELP tilfredsstillende forudsætter det ganske vist, at man er fagligt kompetent i forhold til engelsk og dansk fonetik, fonologi og grammatik, og selvfølgelig at man har fornøden viden om ordblindhed og undervisning af ordblinde. Men har man disse relevante, faglige forudsætninger for at undervise ordblinde i engelsk, får man med HELP et pædagogisk undervisningsværktøj, hvormed man kan give systematisk undervisning i mønstrene i engelsk ortografi til unge og voksne med dysleksi. Noget lignende har man, så vidt vi er orienteret, ikke haft adgang til på dansk (eller svensk) før.

I anden omgang må artiklen nødvendigvis stille en række spørgsmål, blandt andet til HELP-materialets undervisningseffekt. Én ting er at materialet leverer frugterne af et betydeligt ling-

vistisk og læsepædagogisk forarbejde og dermed er unikt set i svensk og - nu med oversættelsen - også i dansk sammenhæng. Og jovist er materialet funderet på anerkendte metoder og undervisningsprincipper (direkte undervisning, analytisk og syntetisk lydmetode, multisensorisk tilgang m.m.). Men der savnes endnu dokumentation for, i hvilket omfang HELP har en registrerbar træningseffekt, der rækker ud over materialets egne træningsøvelser. I den ideelle af alle verdener var alle undervisningsmaterialer jo selvfølgelig afprøvet og tilpasset, inden de blev udgivet. Men sådan forholder det sig sjældent i virkeligheden, og 'selvfølgelig' heller ikke i dette tilfælde. Hertil kommer yderligere et spørgsmål, som artiklen ikke besvarer, og som formentlig kun fremtidige erfaringer (i undersøgelser eller studier og i praksis) kan give klarhed over. Det angår visitationen til undervisning med HELP. Hvor godt et mundtligt engelsk skal deltagerne som minimum have for at kunne profitere af undervisning med HELP? Og hvilke andre forhold afgør deltagerens udbytte af undervisningen? Vi håber, at disse spørgsmål med tiden vil blive besvaret.

### **Dysleksi og struktureret undervisning i engelsk læsning og stavning – et vellykket eksempel fra voksenundervisningen**

*Malin Holmberg, lærer i svensk og engelsk.*

*Läs- och Skrivforum, Vuxenutbildningen, Kungälv*  
I 1998 fik jeg en ny læreropgave på Komvux<sup>1</sup> i Kungälv. Jeg skulle undervise voksne svenskere med dysleksi i, hvordan man lærer sig at læse og stave på engelsk på trods af læse- og skrivvanskeligheder/dysleksi. Samtlige kursusedtagere var dygtige til mundtlig engelsk, havde en god udtale og et veludbygget ordforråd, men – de havde store læse- og skrivvanskeligheder på grund af deres dysleksi. De havde alle fået problemer med at klare det skriftlige engelsk på deres arbejdsplads eller i deres studier, og de anså det for nødvendigt også at lære skriftlig engelsk. De havde desuden erfaring med struktureret undervisning på Läs och Skrivforum i skriftlig svensk med udgangspunkt i sproglyde, og de håbede nu på en tilsvarende model for engelskundervisning.

Vigtige spørgsmål i forbindelse med den nye

opgave var: Kan det på en meningsfuld måde lade sig gøre at undervise personer med dysleksi i engelsk læsning og stavning? Findes der metoder og undervisningsmaterialer? Er det besværet værd? I denne artikel giver jeg et eksempel på en vellykket form for undervisning, som blev afprøvet på Komvux i Kungälv hen over en årrække, og som resulterede i et undervisningsmateriale: HELP – for dyslexics (Specialpedagogiska Institutet). Dette undervisningsmateriale er lavet til voksne, men burde for kynlige, engagerede lærere kunne anvendes som prototype for undervisning af også yngre personer med dysleksi.

### **Inspiration fra engelsktalende lande**

Undervisningen blev lagt an med inspiration fra engelsktalende lande, og vi anskaffede og afprøvede flere forskellige undervisningssystemer, som var udformet til indfødte, engelsktalende dyslektikers behov for specialundervisning med hovedvægten lagt på »phonics«, det vil sige koblingen mellem fonem og grafem. Spørgsmålet var, om det også ville fungere her i Sverige. Det viste sig at være et meget vellykket værktøj, og efter et par års eksperimenteren var jeg på det rene med, hvilke af de importerede materialer som kunne anvendes, og hvilke som måtte revideres og tilpasses svenske forhold.

### **Øgede færdighedskrav – øget behov for en tilpasset undervisning i skriftlig engelsk**

Engelsk har i dag en særstilling som verdenssprog, og tilegnelse af færdigheder i engelsk starter i grundskolen i Sverige. For mange elever med dysleksi kan skriftlig engelsk desværre blive en tilsyneladende uoverstigelig hindring, som til slut får dem til at give op – til trods for at gode engelskkundskaber i mange tilfælde er et krav for at kunne klare såvel videregående studier som arbejdsliv. Udviklingen af kompensierende hjælpemidler går stærkt, og mange klarer sig takket være dem. Men for en del med store vanskeligheder er det nødvendigt med en tilpasset og mere grundlæggende undervisning i skriftlig engelsk. Først gælder det om at afdække den ordblindes problem, sådan at vi kan tilbyde den enkelte en målrettet indsats, det vil sige at behov og intervention skal følges ad.

### Nøgler behøves – også i engelskundervisning

Uden direkte, struktureret undervisning, med nøgler til den alfabetiske kode på engelsk, er det vældig svært for en ordblind person at lære at læse og stave sikkert på engelsk. En, som på en god måde beskriver det engelske sprogs opbygning og historie, med dets specielle vanskeligheder i ortografien for en begynderlæser på engelsk, er professor Diane McGuinness, University of South Florida, i bogen »*Why children can't read. And What we can do about it*« (1998). Den anbefales til alle, som vil inkludere sig på at undervise ordblinde i engelsk.

Engelsk har en særdeles kompliceret ortografi og formentlig et af de mest uregelmæssige og uigennemsigtige alfabetiske systemer. Gennem historiens gang er sproget blevet udsat for usandsynligt mange forskellige sproglige påvirkninger. I dag skal 43 sproglyde i det talte sprog repræsenteres af bare 26 bogstaver i skrift. Og disse 43 lyde kan staves på mindst 110 forskellige måder (McGuinness, 1998). Dette indebærer en stor komplikation for de fleste af vores ordblinde elever. Der findes dog tænkelige fordele ved det engelske skriftsprog sammenlignet med det svenske. Ordene er ofte kortere, og lange, sammensatte ord som i svensk forekommer næsten ikke. Forskningen viser, at personer med vanskeligheder (eksempelvis dysleksi) på deres første sprog som regel bærer disse vanskeligheder med sig, når de begynder at studere et andet sprog (Vellutino & Scanlon, i: Ganschow, Sparks & Schneider, 1995). Men det modsatte forekommer paradoksalt nok også og er dokumenteret i en undersøgelse (Miller-Guron & Lundberg, 2000). Der findes altså personer med dysleksi, som læser bedre og foretrækker at læse på engelsk frem for på modersmålet svensk, men de er få og udgør et mindretal.

### Fonematisk grundarbejde

Fonematisk grundarbejde indebærer at lytte sig frem til, identificere, analysere og forarbejde lydene i engelske ord og koble disse lyde til bogstaver og skrevne ord. Dette arbejde udføres i HELP med hjælp fra blandt andet magnetiske tavlekort, som anvendes gennem hele programmet, for på en multisensorisk og konkret måde at vise sammenhængen mellem lyde og bogsta-

ver. En del lyde er lige som vores, en del lyde er helt nye og fremmede, og en del stavemåder er også helt nye for os.

Sædvanlige »trouble-spots« er /v/ som i 'vet' over for /w/ som »wet«, /j/ som i »yet« over for /dʒ/ som i »jet«, korte vokallyde som i 'bed', 'bag', 'bug', 'big', 'log', fremmede lyde som /ð/ i this [lyden er kun fremmed i initial position på dansk, red.], /tʃ/ som i 'chip' over for /ʃ/ som i 'ship'. At fremhæve disse særlige forhold i engelsk og belyse dem særskilt er meget vigtigt og ikke tilstrækkeligt tilgodeset i den sædvanlige engelskundervisning. Præcis som i svenskundervisningen af denne elevgruppe gælder det om at anvende det meste af undervisningstiden på de allermest grundlæggende strukturer i sproget og da hele tiden med fokus på det fonematiske aspekt.

### Multisensorisk undervisning

Et hovedprincip for fremgang i skriftsprogindlæringen i HELP er, at undervisningen skal være multisensorisk. Det betyder, at man anvender så mange indlæringskanaler som muligt samtidig. Se, hør, gør ordet (fx bevægelser med fingrene, såkaldt »tapping«), skriv ordet og tegn billeder af udvalgte ord som nøgler til at få fat på enkeltlyde, såkaldte »key-words«. Det er vigtigt at arbejde med lyd-til-bogstav-koblingen på alle tænkelige måder. Eleven får ikke en færdig regelsamling, men producerer den selv under kursusforløbet. Metoden bygger på et inden for dysleksiverdenen kendt undervisningskoncept, som kaldes Orton-Gillingham metoden (se for eksempel Gillingham & Stillman, 1969).

For at identificere de enkelte fonemer tegner eleven et billede af et »key-word«, fx et billede af en pil som peger opad. Eleven siger »up« og lytter til den første lyd i ordet, isolerer initiallyden og kobler den til grafemet 'u'. Billedet hjælper eleven til at sige ordet, lytte efter den første lyd, »klippe« den af, isolere den og koble den til et bogstav. Således kan man gå igennem alle alfabetets vokaler og konsonanter inklusive digraferne 'sh', 'ch', 'th' 'wh' og '-ck'. Det er nødvendigt på engelsk, ligesom på svensk, at begynde med en-til-en-koblinger mellem lyd og bogstav og læse og stave lydrette ord. Jeg har fra diskussioner med engelsklærere forstået, at dette



syn på sproget er dem fremmed. »Lydret stavning findes vel ikke på engelsk?« er en hyppig kommentar. Men vist findes det!

Gevinsten ved den her type undervisning er, at når eleven har tilegnet sig et trygt og sikkert fonem/grafem-kundskab, frigøres energi til at give sig i kast med mere komplicerede strukturer og stavemønstre. Vigtigt er det, at man underviser i én problemstilling ad gangen og i det tempo, den enkelte elev kan følge.

### Strukturerede lektioner

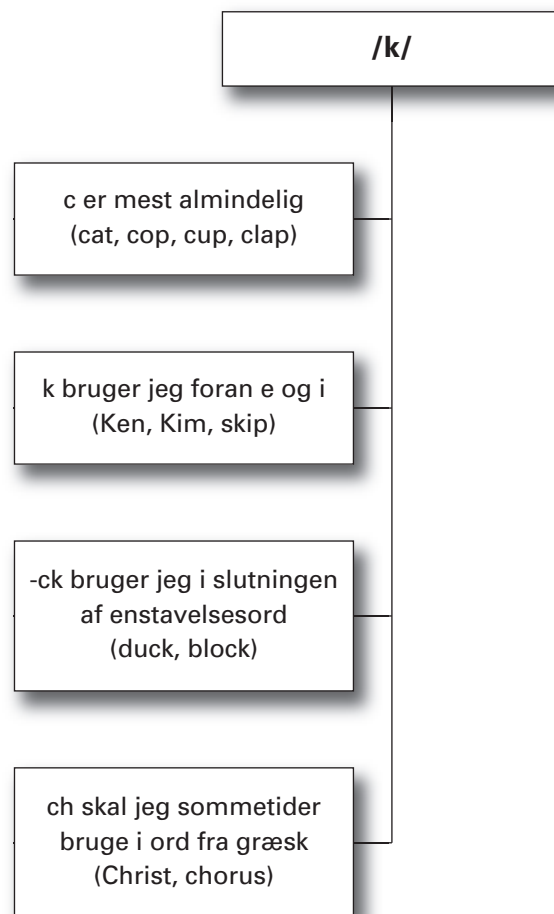
HELP-lektionerne er meget strukturerede, og hver lektion har en læsedel og en skrivedel. Hver lektion begynder med en kort lydøvelse på tavlen med magnetiske tavlekort, og derefter introduceres dagens nyhed. Der arbejdes i hver lektion – på hvert enkelt niveau i HELP – med læsning af enkeltord, nonsensord og sætninger, alle kontrollerede med udgangspunkt i det ortografiske niveau i det aktuelle afsnit. For at opnå en flydende afkodning er det nødvendigt med overindlæring og automatisering. Nonsensordene er vigtige, fordi de tvinger læseren til helt og holdent at stole på sine lydbaserede afkodningsfærdigheder, helt uden kontekst. Læsning af sætninger er nødvendig for at give læsningen et indhold. Vi skifter mellem de forskellige aktiviteter i hver lektion og staver enkeltlyde, ord og nonsensord inden for det aktuelle, ortografiske niveau og skriver hele sætninger i diktater. At kunne udskille det ene fonem fra det andet, at lytte efter kvalitetsforskelle mellem vokallydene i 'bag', 'beg' og 'bug', at se disse forskelle udmønte sig på skrift med lyd kortene på tavlen – det er multisensorisk, fonematisk grundtræning.

### Progression

Materialet følger en naturlig progression, som begynder med lydret stavning i korte enstavelsesord. Der indledes med korte vokallyde i lukkede stavelser, hvilket udgør grundlaget for al fortsat træning. I progressionen præsenteres nye mønstre, der udgår fra det, man allerede behersker. Eleven må trænes i at gå fra det mest almindeligt forekommende til det mere usædvanlige, ortografiske alternativ. Et fonem kan have flere stavemåder, fx kan /k/ staves med 'c', 'k',

'ck' og 'ch'. Da er det vigtigt at forklare og vise, at bogstavet c er det absolut mest almindelige stavealternativ på engelsk. I materialet drages her paralleller til svensk, hvor man foretrækker bogstavet k, en meget vigtig viden for en svensk person med dysleksi. Når dette er klart, kan vi gå videre med at tilegne os viden om, i hvilke sammenhænge man på engelsk staver ord med k, sædvanligvis når /k/ kommer før /e/, /i/ og /y/. Derefter vil det være belejligt at introducere 'ck'-stavningen i slutningen af enstavelsesord som i ordet 'duck'. Til allersidst - og kun i visse tilfælde - gør vi opmærksom på 'ch'-stavningen i ord med græsk oprindelse som fx 'Christ'. Alt dette føres over i et mindmap over /k/ som eleven selv udarbejder i løbet af kurset.

Figur 1: Stavning af k-lyden /k/ i engelsk



### Stavelsestyper

Her bør nævnes en vigtig forskel mellem vores

to skriftsprog. Engelske læsere kan med fordel stavelsessegmentere, når de læser ord. Ved hjælp af denne stavelsesdeling får eleven hjælp til at afkode korrekt, fx når det gælder kort og lang vokal. Der findes seks forskellige stavelser på engelsk. Den enkleste og første kaldes *lukket stavelse* og indebærer, at der findes en vokal, og at denne er lukket af en eller to efterfølgende konsonanter. I lukkede stavelser bliver vokallyden kort som i ordene 'not', 'hat', 'pet'. Næste stavelsestype kaldes *vokal-konsonant-e-stavelse* og indebærer, at når man lægger det stumme 'e' til den lukkede stavelse, påvirkes den forudgående vokallyd og bliver lang. Sammenlign 'not', 'hat' og 'pet' med ordene 'note', 'hate' og 'Pete', og læg mærke til funktionen af stumt e. Sammenlign dernæst med ordene 'no', 'be' og 'fly', hvor stavelsen er *åben* og lader vokalen blive lang. Vi har også *-le-stavelsen* som i 'battle', *r-kontrolleret stavelse* som i 'stir' og *dobbeltvokal-stavelse* som i 'ear', 'air' og 'pool'. Vi har ikke tilsvarende stavelsestyper i skriftlig svensk.

### Direkte, eksplicit undervisning

I skolen i dag er direkte undervisning noget næsten tabubelagt og stygt. Elever forventes selv at tage ansvar for deres indlæring. Men for elever med dysleksi er direkte undervisning en afgørende faktor for fremgang. De skal have adgang til den kode, de endnu ikke har knækket, og dette må ske systematisk og struktureret. Læreren er den, som udvælger, belyser og illustrerer det, der skal indlæres med udgangspunkt i individets behov og som ser og identificerer individuelle vanskeligheder og tager ansvar for at finde løsninger.

### Godt indlæringsmiljø

For at indlæringen af sproglydsopmærksomhed skal lykkes, kræves almindeligvis mindre grupper. Alle skal kunne høre og høres for tydelighedens skyld. Alle, som deltager, må gives tilstrækkeligt med tid til at arbejde med materialet for at få færdighederne konsolideret. Tempoet skal også tilpasses de deltagere, som har brug for mest tid. Således bliver HELP-undervisningen somme tider helt individuel, især i begyndelsen.

### En ny måde at anskue ord på

Når vi har arbejdet med HELP, har det vist sig, at også deltagernes færdigheder i grammatik og deres ordkendskab sommetider er blevet indlært på en ny og anderledes måde. Vi går ud fra ordenes lyde og søger efter forskellige måder at repræsentere dem i skrift. I det arbejde kommer man ind imellem helt naturligt ind på grammatik og morfembaserede staveregler, i al fald i programmets senere dele. Begreber som endelse, forstavelse og rodmorfeer får en ny dimension, når man beskæftiger sig med ordenes bøjningsformer. Fx kan fleksivet *-s* have mindst tre forskellige grammatiske opgaver: pluralis, verbalkongruens (præsens, 3. person, singularis) og genitiv. Spørgsmål som »Hvad er ordets oprindelse?«, »Hvad hedder det i sin grundform?«, »Hvordan kan ordets oprindelse påvirke, hvordan vi staver det?« og »Hvorfor lyder bøjningsendelsen *-ed* forskelligt i ord som *chopped*, *mended* og *spelled*?« kommer i spil. Man lærer at se på ord fra en ny vinkel så at sige. Grammatikken og morfemtræningen kommer ind ad bagvejen. Pludselig ser man mønstre, man aldrig har reflekteret over.

### Odd words

Visse ords stavemåde kan man bare ikke forklare. Der findes noget, vi kan kalde for »odd words« [*særlige ord* i den danske udgave af HELP, red.], ord som ikke følger nogen regel eller almindeligt staveprincip. En del af dem er højfrekvente småord som fx 'you', 'there', 'come', 'enough' osv. De er faktisk ikke så mange, som man kan kunne tro på baggrund af det engelske sprogs rygte som totalt uregelmæssigt i stavemæssig henseende. Disse ord lærer deltagerne separat som særlige ortografiske repræsentationer på nogenlunde samme måde som vores svenske ord 'och' (og).

### Sammenfattende og afsluttende synspunkter

- Engelsk er grundlæggende i uddannelses-sammenhæng
- En god pædagogisk diagnose + valg af foranstaltning
- HELP skal være et relevant tilbud – eleven skal have fonologiske vanskeligheder
- Direkte undervisning – learn/teach

- Giv nøgler til lyd-bogstavkoden!
- Øv indtil det beherskes flydende/overindlær!
- Multisensorisk undervisning
- Begynd med det enkleste – byg op fra grunden!
- Vis eleverne mulige kompensatoriske hjælpemidler, fx SpellRight.

HELP – for dyslexics er ikke et komplet undervisningsmateriale til faget engelsk, men må suppleres med:

- Læsning af hele tekster og samtale om teksterne
- Mundtlig kommunikation
- Skriveproces
- Grammatik

Det vigtigste i undervisningen med HELP er at opbygge en tillid til, at selv det engelske skriftsprog har ortografiske regelsæt, som det kan betale sig at udnytte i indlæringen. Gættene bliver færre, sikkerheden større, strategierne og ordafkodningen mere økonomiske, og engelsk bliver sjovere.

Alle, som lærer engelsk fra grunden kunne nok drage nytte af at lære mere om fonem-/grafemkoblingerne på engelsk med fokus på det enkleste mønster først. Selv mindre skolebørn, som er nybegyndere i engelsk kunne tænkes at profitere af denne form for træning helt fra begyndelsen og parallelt med den mundtlige, kommunikative undervisning.

*Martin Hauerberg Olsen,  
cand. mag i audiologopædi*

*Lise Marie Nyrop,  
cand. mag. i audiologopædi og engelsk  
Hovedstadens Ordblindeskole*

#### Referencer:

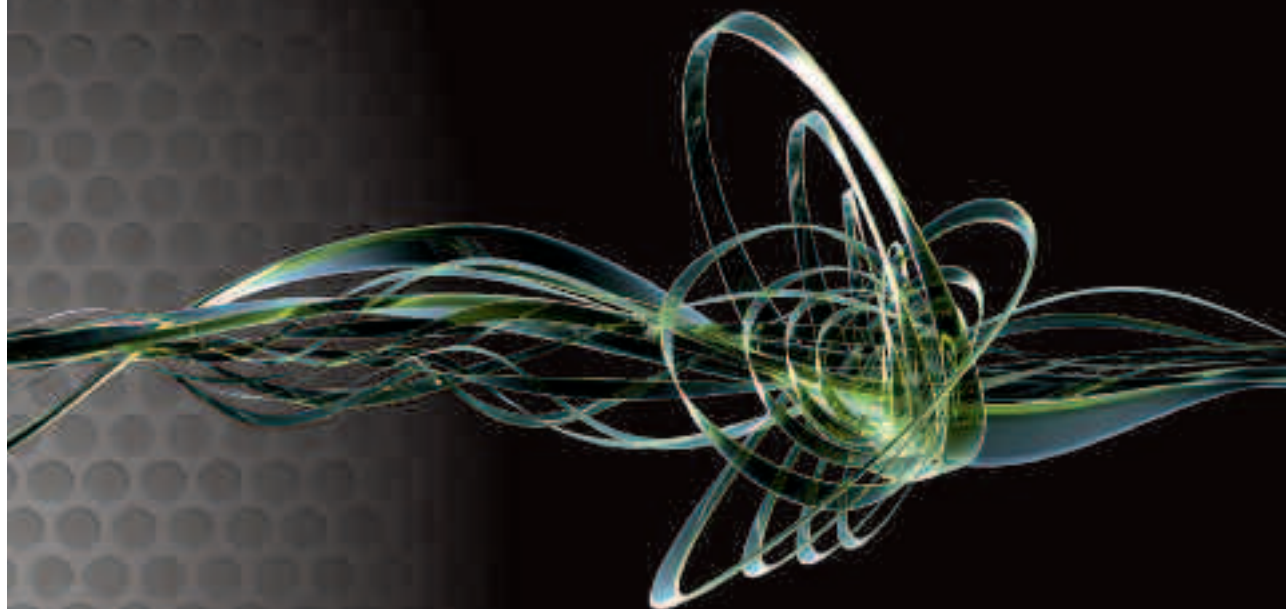
- Ganschow, Sparks & Schneider (1995). Learning a Foreign Language: Challenges for Students with Language Learning Difficulties. *J Dyslexia* 1:75-95
- Gillingham & Stillman (1969). *Remedial Training for Children With and Without Specific Learning Disability in Reading. Spelling and Penmanship*. Cambridge MA: Educators Publishing Service
- Høien & Lundberg (1998). *Dysleksi: Från teori till praktik*. Natur och Kultur
- Holmberg, Malin (2007). »Dyslexi och strukturerad undervisning i engelsk läsning och stavning – ett lyckat exempel från vuxenutbildningen« *Dyslexi – aktuellt om läs- och skrivsvårigheter* 12:1
- Holmberg, Malin (2008). *Holmberg English Learning Program, Lærervejledning*. Oversat af Lise Marie Nyrop, Special-pædagogisk forlag.
- McGuinness (1998). *Why children can't read. And what we can do about it*. Penguin Books
- Miller-Guron & Lundberg (2000). »Dyslexia and second language reading – a second bite of the apple?« *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*
- Schneider (1996). »Teaching Foreign Languages to At-risk Learners« [tidsskriftsangivelse mangler, red.]
- Sparks, Ganschow & Pohlman (1989). »Linguistic Coding Deficits in Foreign Language Learners« *Annals of Dyslexia* 39, 179-95.

#### Note:

1 Svarer omtrent til VUC i Danmark

# Oticon ♦ Dual

Lad ikke nogen fortælle dig,  
at det er bedre at vente



**At få høreapparater handler ikke om at blive gammel ...  
det handler om at være klog**

Lad ikke nogen fortælle dig,  
at du ikke kan se tv eller tale i  
mobiltelefon som alle andre.

Dual fås med et smart  
ekstra-udstyr kaldet  
Streamer, som hjælper  
dig med at få mest muligt  
ud af den moderne livsstils  
teknologi.

Streamer gør bogstaveligt  
talt dine Dual-apparater til  
et lille håndfrit headset,  
som sender lyd trådløst  
direkte ind i dine ører.

Slut dit fjernsyn, din mobil-  
telefon, mp3-afspiller,  
computer eller et hvilket  
som helst andet Bluetooth-  
kompatibelt udstyr til  
Streamer.

Med Streamer kan du skifte  
fra at lytte til musik til at  
besvare et telefonopkald bare  
ved at trykke på en knap.  
Streamer fungerer også  
som fjernbetjening for Dual,  
så du kan ændre lydstyrke  
eller skifte lytteprogram  
utrolig nemt.



[www.oticon.dk](http://www.oticon.dk)

**oticon**  
PEOPLE FIRST



# Den audiologopædiske X-faktor

Af Dorthe Hansen og Jytte Isaksen

***I disse tider, hvor 'X-faktor' og 'Talent 2008' bidrager til en udbredt forståelse af, at nogle mennesker har noget ekstraordinært at byde på inden for underholdningsbranchen, kan der i et ledigt øjeblik opstå det spørgsmål, om der også inden for den audiologopædiske praksisudøvelse findes en X-faktor, og hvad den i så fald består af?***

Spørgsmålet kan forekomme pjattet og useriøst, men trukket ned på jorden og set i et uddannelsesmæssigt perspektiv kan forskellige bud på, hvad der kendetegner en dygtig audiologopæd, måske give nogle input til den tænkning, der foregår ved universiteterne, vedrørende de færdigheder og kompetencer, man ønsker, at de studerende tilegner sig under studieforløbet. I de uddannelsesforløb, hvor praktik indgår som en del af uddannelsen, vil det samtidig være relevant at overveje, hvordan praktikstederne kan bidrage til at skabe rammer, hvori de studerende kan tilegne sig de ønskede færdigheder og kompetencer. Endvidere kan det være interessant at overveje, hvordan også aftagerstederne for nyuddannede bachelorer og kandidater kan indgå i denne ramme. Endelig kan svar på spørgsmålet muligvis tillige bidrage til udviklingen af kommende efteruddannelseskurser, ikke mindst nu, hvor medlemmerne af ALF har vedtaget forslaget om en certificeringsordning.

Artiklen er tænkt som en præsentation af de overvejelser, vi gør os, hvad angår de kompetencer, som den audiologopædiske praksis kræver af sine udøvere. Vores overvejelser er delvist inspireret af de mange bud på audiologopædiske kompetencer, der findes i litteraturen, og delvist af en gennemgang af praktikudtalelser for audiologi- og logopædistuderende

ved Syddansk Universitet. I praktikudtalelserne har praktiklærere beskrevet den enkelte studerendes måde at indgå i praktikken på, samt vurderet, hvorvidt han eller hun har potentiale til at tilegne sig de kompetencer, det kræver, at fungere som audiologopæd.

Vel vidende at forskellige slags kompetencer vil være efterspurgt afhængigt af den specifikke situation, lægger vi i det følgende en bred vinkel på den audiologopædiske praksis og vælger at se de forskellige audiologopædiske discipliner under ét.

## **Viden, færdigheder og personlig tilgang**

McAllister og Lincoln beskriver, at det af en audiologopæd helt overordnet kan forventes, at han/hun har tilegnet sig en basal, teoretisk viden, der kan anvendes i mødet med klienten, samt at han/hun kan indgå professionelt i interaktion med klienter (McAllister & Lincoln, 2004). Det er en meget generel formulering, som langt de fleste vil kunne erklære sig enige i, om end mange nok vil savne en uddybning og nuancering af de forventninger, der kan stilles til den audiologopædiske praksisudøver.

Ved et nærmere kig på litteraturen kan vi indkredse tre overordnede elementer, der i et komplekst samspil udgør logopædens kompetencer i udøvelsen af den audiologopædiske praksis. Det drejer sig om henholdsvis viden, færdigheder og personlig tilgang.

I et uddannelsesmæssigt perspektiv vil tilegnelse af viden langt hen ad vejen være knyttet til formel viden i form af fagrelevant teori og empiri, som den studerende præsenteres for i faglitteratur og undervisning. Set i et praksisperspektiv omfatter viden imidlertid tillige de erfaringer, man gør sig som praksisudøver og som person igennem sit møde med verden (Higgs & Titchen, 1995). Vi kan dermed anlægge det synspunkt, at den formelle viden udgør grundlaget for den studerende i sin udvikling til praksis-



udøver, men at formel viden ikke er tilstrækkelig for den kompetente praksisudøver, da den må indgå i en større sammenhæng med erfaringsbaseret viden som med- og modspiller for at kunne anvendes konstruktivt. Hvor den formelle viden kan ses som overvejende eller udelukkende eksplicit, kan den erfaringsbaserede viden ifølge Schön antages at rumme såvel eksplicite som implicite elementer.

Schön bidrager med en antagelse om, at meget af det, en praksisudøver gør, er baseret på et implicit lager af viden indhentet primært via erfaring, der sætter ham/hende i stand til at handle fagligt kompetent i en specifik situation. Her er den erfaringsbaserede viden altså delvist tavs, dvs. den optræder i en ikke-sproglig form for personen selv (Schön, 2001).

Færdigheder ser vi her som en omsætning af viden til aktivitet af fysisk og/eller mental karakter. Listen over færdigheder, der knytter sig til den audiologopædiske praksisudøvelse, er lang (se f.eks. Bray et al, 2006; Davies & van der Gaag, 1992;), men helt generelt kan de forskellige færdigheder finde en plads i én af de fem kategorier, som Parker & Kersner opererer med, hhv. interpersonal skills, information-gathering skills, therapy skills, problem-solving/decision-making skills samt organisational skills (Parker & Kersner, 2001).

Det tredje element, der indgår i den audiologopædiske praksisudøvelse, er audiologopædens personlige tilgang (eng. 'attitude') til sin praksisudøvelse. I litteraturen nævnes som eksempler herpå bl.a. engagement, tilpasningsevne, empati, pålidelighed og vilje til at sætte klientens behov i centrum. Endvidere nævnes også audiologopædens forhold til den etiske dimension, hvad angår genkendelse og håndtering af etiske dilemmaer (McAllister & Lincoln, 2004).

Tilsammen udgør viden, færdigheder og personlig tilgang til praksis grundlaget for de beslutninger, som den enkelte audiologopæd må tage i en konkret situation, alene eller i samråd med klient, pårørende og/eller andre fagpersoner. Beslutninger, der har direkte indflydelse på den konkrete sags forløb, og som derfor må være de bedst mulige i hver ny situation, der

opstår (Bunning, 2004). Hermed bringes begrebet 'clinical reasoning' på banen. Clinical reasoning vælger vi her at oversætte til 'klinisk ræsonnering'<sup>1</sup>. Ifølge Mattingly & Fleming handler klinisk ræsonnering om at kunne improvisere fra teoretiske konstruktioner og tommelfingerregler til den specifikke situations behov, hvorved praktikerens fornemmelse for situationen sættes i spil, og der opstår en slags 'art of therapy' (Mattingly & Fleming, 1994).

Her trækkes tråde til begrebet 'professional artistry'<sup>2</sup>, der anvendes af Schön og henviser til professionel praksis som kompleks, holistisk og kreativ. Der, hvor praktikerens må bevæge sig ud fra sin solide grund bestående af formel viden og tekniske færdigheder og vade ud i de 'sumpede lavlandsområder', hvor nye, unikke situationer skal håndteres, beslutninger skal tages på stedet, og hvor refleksion bliver et bærende element for praksisudøvelsen. At være i stand til at udøve sin praksis på denne måde kan ifølge Schön siges at nærme sig 'praksiskunst' (Schön, 2001), og dermed har vi i hvert fald ét bud på, hvad en audiologopædiske x-faktor kunne bestå i, såfremt en sådan findes.

### Udtalelser fra praksis

På Syddansk Universitet (SDU) kommer de studerende på både bachelor- og kandidatniveau i praktik. På bacheloruuddannelserne er der i praktikordningen formuleret formelle krav til praktikstederne med hensyn til, hvilke aspekter ved audiologisk/logopædiske praksis, de studerende skal præsenteres for, og her er der fokus på viden og færdigheder som eksempelvis introduktion til relevant materiale til diagnosticering, undervisning/behandling, journalskrivning, tværfaglige samarbejdsrelationer, samarbejde med pårørende, konsultativ indsats samt redskaber og metoder til selvevaluering af undervisnings-/behandlingsforløb (Praktikordning, rev. 2008).

I den nyeste udgave af denne praktikordning, der bl.a. udformes med deltagelse fra praktikstederne, bedes praktiklærerne forholde sig til 1) praktikantens faglige niveau i forhold til praktiken, 2) hvordan praktikanten indgår i relationer til elever/klienter, kolleger samt andre samarbejdspartner, og 3) om praktikanten udviser professionel adfærd i praktiske henseender ved-

rørende undervisningen/behandlingen. Under alle tre punkter kan nævnes områder, som praktikanten kan/bør arbejde videre med i sin praktikudtalelse (Praktikordning, rev. 2008). Denne udtalelse indgår i universitetets bedømmelse af den enkelte studerendes praktik.

I de seneste praktikudtalelser finder man ikke bare ord og vendinger, der knytter sig til en vurdering af de studerendes formelle viden og deres færdigheder i at kombinere teori og praksis, men også en større mængde positivt ladede adjektiver, der relaterer til kategorien 'personlig tilgang'. Således finder vi bl.a. følgende ord: ansvarsfuld, empatisk, engageret, humoristisk, iagttagende, imødekommende, initiativrig, interesseret, kreativ, lydhør, mild, naturlig, nysgerrig, nærværende, positiv, pragmatisk, respektfuld, rolig, selvreflekterende, selvstændig, seriøs, smilende, sød, tillidsskabende, udholdende, varm, venlig, åben.

Selv om der i mange praktikudtalelser også tages stilling til de studerendes viden og potentiale til at udvikle praktiske færdigheder, er praktikstedernes opmærksomhed på de studerendes personlige tilgang og egenskaber fremtrædende i vurderingerne af, hvorvidt de studerende har potentiale til at fungere som audiologopæder. Det kan tyde på, at 'personlig tilgang/egenskaber' sættes højt i praksissammenhæng, og at litteraturens fokus på et tæt samspil mellem viden, færdigheder og personlig tilgang som grundlag for praksisudøvelse støttes af praktiklærerne (andre tolkninger er mulige, men vi vælger her at begrænse os til denne).

### **Samarbejde mellem universitet og praksisfelt**

På nuværende tidspunkt kan vi altså danne et billede af den kompetente audiologopædiske praksisudøver som en person, der besidder en gunstig blanding af formel/erfaringsbaseret/personlig viden, fagrelevante færdigheder og gode personlige egenskaber, hvoraf refleksivitet er et væsentligt element. En relevant overvejelse vil dernæst være, hvordan de audiologopædistuderende på bedst mulig vis kan støttes i at udvikle sig til kompetente praksisudøvere, og her vil vi pege på et endnu stærkere samarbejde mellem universitet, praktiksteder og aftagere<sup>3</sup>, end vi

kender det i dag. Et samarbejde, der kan tage sit udgangspunkt i en fælles tydeliggørelse af, hvilke egenskaber den dygtige audiologopæd besidder, således at det ikke bare bliver til fine målsætninger i studieordninger, men også til specifikke krav til den studerende.

Endvidere må der arbejdes ud fra erkendelsen af, at nyuddannede audiologopæder har potentiale til at blive, men ikke er højkompetente praksisudøvere, når de forlader universitetet. Selv om de har en stor mængde formel viden og skabeloner til at udvikle fagrelevante færdigheder, er omfanget af fagrelevant erfaringsbaseret viden begrænset. Samtidig er det vores indtryk, at den del af praksisudøvelsen, der handler om personlig tilgang, behandles sporadisk i det studieforløb, de studerende kommer igennem – måske på baggrund af en forståelse af, at personlig tilgang er noget, man har, og ikke noget, der kan læres. Vi erkender, at der er egenskaber, der kan være vanskelige at tilegne sig, men vores tanke er, at man langt hen ad vejen kan lære sig at være opmærksom på de egenskaber, man besidder, samt at forvalte dem hensigtsmæssigt i praksisudøvelsen. Det handler således om refleksion og om, at der via øget fokus på netop refleksion allerede i studietiden kan skabes et grundlag for de studerendes videre udvikling. Det indebærer ikke alene refleksion over faglige emner, men i høj grad også over sig selv som audiologopædiske praksisudøvere.

Vi ser det som universitetets opgave at skabe grundlaget for denne refleksion, bl.a. ved øget fokus på de studerendes forhold til egne mulige ståsteder hvad angår videnskabssyn, menneskesyn, læringssyn mv. Det er imidlertid vigtigt, at der følges op på disse overvejelser i forbindelse med praktikken, hvor de første erfaringer gøres - og syn muligvis modificeres. Her ser vi det som en fælles opgave for praktiksteder og universitet at tilbyde rammer for refleksion af såvel faglig som personlig karakter. Sådanne rammer eksisterer allerede i et vist omfang, men vi forestiller os, at man med fordel kunne udvide samarbejdet

Trods indsatsen i studietiden venter der stadig den nyuddannede et stort arbejde forude, og her er der for os at se en opgave for arbejds-

pladserne i at tage et øget fælles ansvar sammen med den nyuddannede med henblik på personens videre udvikling til kompetent audiologopæd. Det kunne f.eks. være i form af regelmæssige supervisionsseancer det første år eller længere efter endt studium, hvor den nyuddannede får mulighed for at italesætte sine erfaringer sammen med én eller flere erfarne audiologopæder. En sidegevinst herved kunne være, at en del af den implicitte viden, som de erfarne bærer, kan omsættes til eksplicit viden og dermed komme såvel kollegaer som brugere til gode.

I forhold til nyuddannede audiologopæder kunne universitetets opgave være at tilbyde efteruddannelse med fokus på udbygning af formel faglig viden og færdigheder såvel som på audiologopædens refleksive dannelse af sig selv som praksisudøver.

For at vende tilbage til det indledende spørgsmål om, hvorvidt der findes en audiologopædisk X-faktor, kan en umiddelbar indvending være, at der findes X-faktorer i alle brancher, dvs. noget som gør en god popsanger, en god sygeplejerske, en god tømrer osv., og at der derfor ikke er noget, der især kendetegner den audiologopædiske.

X-faktor eller ej er vores konklusion, at der i hvert fald i faglitteraturen såvel som i praksisfeltet tilsyneladende er nogle forestillinger om, hvad en dygtig praksisudøver er, og at der tillige er fremsat hypoteser om, hvilke egenskaber der kan gøre praksisudøveren til 'praksiskunstner'. Her er de centrale begreber 'klinisk ræsonnering' og refleksion, hvor den dygtige audiologopæd ikke bare har en isoleret god faglig viden, gode praktiske færdigheder eller en fin personlig tilgang, nej han eller hun kan få alle tre dele til at gå op i en højere enhed.

I artiklen har vi stillet et spørgsmål om og kommet med forslag til, hvordan uddannelsessteder og aftagere kan støtte de studerende og nyuddannede audiologopæder i at udvikle sig til højt kompetente praksisudøvere, og det er vores håb, at artiklen kan være et bidrag til en debat om, hvordan opgaven bør gribes an.

Til slut kunne man jo også begynde at proble-

matisere over, hvad det så er borgerne efterspørger hos den dygtige audiologopæd. Efterspørger de viden, efterspørger de en god terapeut, en smilende og venlig audiologopæd eller det alt sammen. Jensen og Jensen opsummerer flere undersøgelser af borgernes krav til professionelle, ikke bare audiologopæder. De skriver, at borgerne ønsker at møde menneskelige og engagerede professionelle, der viser dem opmærksomhed og interesse (Jensen og Jensen, 2007). Hvilket i hvert fald ikke falder helt ved siden af dét at være en praksiskunstner.

*Dorthe Hansen, audiologopæd,  
ph.d.-stipendiat, Syddansk Universitet  
Jytte Kjærgaard Isaksen, audiologopæd,  
akademisk fuldmægtig, Syddansk Universitet*

Bemærk: Indholdet i denne artikel repræsenterer udelukkende vores personlige – og ikke Syddansk Universitets synspunkter.

### Noter

- 1 'Ræsonnering' lyder umiddelbart som en uheldig undersættelse, der ikke har noget at gøre i det danske sprog. Vi vælger imidlertid at vove pelsen med dette verbalsubstantiv, der er dannet på grundlag af verbet 'ræsonnere' med brug af 'ing' til at fremhæve den proces, der foregår, når man som fagperson skal ræsonnere sig frem til, hvordan en specifik situation skal håndteres.
- 2 Oversættelsen af 'professional artistry' til 'praksiskunst' er valgt på baggrund af den danske oversættelse af Schöns bog »Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder« (Schön, 2001).
- 3 Med et vist sammenfald mellem praktiksteder og aftagere.

### Litteratur

- Anderson C & van der Gaag A (eds.) (2005): *Speech and Language Therapy. Issues in Professional Practice*. London/Philadelphia. Whurr Publishers.
- Bray M, Ross A & Todd C (2006): *Speech and Language Clinical Process and Practice* (2nd ed.). Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bunning K (2004): *Speech and Language Therapy Intervention. Frameworks and Processes*. London/Philadelphia: Whurr Publishers.
- Davies P & van der Gaag A (1992): *The professional competence of speech therapists. III: Skills and skill mix possibilities*. I *Clinical Rehabilitation* 1992, 6, side 311-323.

- Higgs J & Titchen A (1995): *Propositional, professional and personal knowledge in clinical reasoning*. I Higgs J. and Jones M. (eds.): *Clinical Reasoning in the Health Professions*. Oxford: Butterworth Heinemann. Side 129-146.
- Jensen L & Jensen S E (2007): *Samarbejde og værdighed. Om borgersamarbejde i den offentlige sektor*. København: Munksgaard Danmark.
- Mattingly C & Fleming M H (1994): *Clinical Reasoning. Form of Inquiry in a Therapeutic Practice*. Philadelphia: F.A. Davis Company.
- McAllister L og Lincoln M (2004): *Clinical Education in Speech-Language Pathology*. London/Philadelphia: Whurr Publishers.
- Parker A & Kersner M (2001): *Developing as a speech and language therapist*. I Kersner M & Wright J A (eds.): *Speech and Language Therapy. The decision-making process when working with children*. London: David Fulton Publishers.
- Schön D A (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Studienævn for Audiologi og Logopædi (2008): *Praktikordning*.

## Undervisningsmateriale

til Audiologopæder f.eks.

- Øremodeller
- Larynxmodeller
- Hjernemodeller
- Plancher m.m

Rekvirér kataloger



Kvalitetsmodeller fra SOMSO



SCANTERAPI

Fr. Bajersgade 26  
DK-8700 Horsens  
Tlf. 70 255 299 • Fax. 70 255 219



# Praktikophold hos PPR Nuuk

Af Mette Thomsen

***På mit 10. semester på audiologopædi på Københavns universitet var jeg i fordybelsespraktik hos PPR Nuuk i Grønland. På baggrund af hypotesen, at jeg som dansk audiologopæd kunne arbejde som logopæd i Grønland, udarbejdede jeg 6 sprogvurderinger på tosprogede børn, udvalgt efter specifikke kriterier.***

Som det kan læses i Dansk Audiologopædi 3/2008, blev jeg tildelt penge fra Vibeke og Victor Blochs Fond til: »et praktikophold i Grønland om tosprogethed og oversættelse af CDI-skemaer«. Dog er det tale-hørekonsulent Ulla Carl fra Tale- og Høreinstituttet, region midt, der udarbejder en oversættelse af CDI-skemaerne til grønlandsk, men vi havde en mailudveksling, inden jeg tog af sted for at inddrage hendes oversættelser i min praktik. Desværre lå mit praktikophold for tidligt i hendes proces, og jeg kom ikke til at afprøve skemaerne.

Min praktik havde fokus på arbejdet med tosprogede børn i et tosproget samfund og med udgangspunkt i hypotesen, at jeg som dansktalende audiologopæd kunne arbejde i et tosproget samfund.

Jeg vil gerne fremhæve, at denne artikel beskriver mine personlige oplevelser under mit 3 uger lange praktikophold. Vil man have yderligere oplysninger om det generelle arbejde i PPR Nuuk, anbefaler jeg, at man tager kontakt til fungerende chef for PPR Nuuk, Birgitte Schack.

## **Afgrænsning af børn**

Inden praktikopholdet havde jeg i mails med Maggie Poulsen (Talepædagog og Souschef i PPR Nuuk) og Johanne Alaufsen (Talepædagog i PPR Nuuk) diskuteret formålet med mit praktikophold, min opgave, og hvilke børn, det var

mest hensigtsmæssigt, at jeg lavede sprogvurderinger på.

Mit vigtigste kriterium var, at alle børnene i min opgave skulle være tosprogede og opleve en sproglig problematik derved.

Jeg blev præsenteret for 10 børn, der opfyldte dette, og udvalgte 6 børn efter yderligere to kriterier: alle børn skulle have en grønlandsk og en dansk forælder samt repræsentere et bredt udsnit af alle børn indstillet til PPR Nuuk, både i alder og i skole eller dagtilbud.

For at opfylde det 3. kriterium valgte jeg børn, der fordelte sig aldersmæssigt mellem 4,10 og 12,7 år og gik i forskellige skoler og dagtilbud.

For at sikre mig, at børnene var repræsentative for PPR mht. anbringelse udenfor hjemmet, lavede jeg en tværsnitsundersøgelse med 100 tilfældige journaler. Heraf var 25% anbragt udenfor hjemmet (aflastnings- eller plejefamilie, børnehjem eller behandlingshjem). Af mine 6 børn var 2 anbragt udenfor hjemmet (33%), hvilket er tilnærmelsesvis repræsentativt med så lille en undersøgelsesgruppe.

Jeg lavede endnu en tværsnitsundersøgelse med 40 andre tilfældige journaler med henblik på fordelingen af alder. De 6 udvalgte børn var ikke repræsentative for den samlede aldersfordeling i PPR Nuuk, men jeg vægtede, at en bred aldersfordeling var vigtigere i min opgave.

## **Metode anvendt til sprogvurdering**

### *Materiale*

Eftersom jeg ikke behersker grønlandsk, testede jeg børnene på dansk; altså deres andetsprog, og med test og materialer udarbejdet efter danske normer og standardiseringer. Enkelte test var oversat til grønlandsk af de grønlandsktalende talepædagoger, bl.a. Kaufmann, DIM og Reynell, men ingen af dem var standardiserede og blev stadig scoret efter danske normer. De grønlandsktalende talepædagoger havde desuden udarbejdet en grønlandsk Sproglydstest.

En officiel grønlandsk udgave af TRAS stod klar til udgivelse kort efter min praktik, og Ulla Carls oversættelse af CDI-forælderrapporterings-skemaerne var også under udvikling. Da der generelt er forsket meget lidt i grønlandsk sprogtilgængelighed, er disse oversættelser også opbygget efter de danske standardiseringer.

### *Pædagogisk etnografi*

Jeg var nødt til at skabe en ny referenceramme for børnenes forudsætninger og de krav, de blev stillet, pga. forskelle i kultur og undervisningsmetode. Jeg benyttede pædagogisk etnografi, som Ulla Ambrosius Madsen definerer som en betegnelse for den forskning, der benytter sig af etnografiske metoder til studiet af pædagogiske spørgsmål, der især drejer sig om skolens betydning, undervisning, læring og dannelse.

Jeg besøgte folkeskoler og børnehaver, hvor jeg kun lavede observationer på klasse miljøet og undervisningen samt børn og voksnes indbyrdes forhold generelt. Ved observationerne, koncentrerede jeg mig om afvigelserne fra min egen referenceramme, og skabte dermed en grønlandsk referenceramme, som jeg benyttede i vurderingerne af børnenes sproglige forudsætninger og færdigheder, samt kravene til dem. Ved at have fokus på afvigelserne i hverdagsrummet (her: børnenes børnehave eller skole), kunne jeg tilpasse min erfaring med sprogvurderinger til det enkelte barns behov og vanskeligheder.

Ulla Ambrosius Madsen henviser til *hverdags-teorien* i arbejdet med pædagogiske områder indenfor det etnografiske felt. Teorien gør det muligt at placere pædagogiske temaer og en kritisk refleksion i en social og kulturel kontekst. Denne teori anvendte jeg i sprogvurderingen af de 6 børn, da læringsfeltet rækker ud over klasselokalet eller den tid, hvor barnet er i børnehave.

### **Sprogvurderinger**

Ud fra Espen Egebergs bog om udredningsarbejde af minoritetssproglige med særlige behov, udarbejdede jeg 6 sprogvurderinger efter følgende model:

1. Jeg udvalgte 6 børn efter ovenstående kriterier til sprogvurdering og evt. undervisningsforslag.

2. Jeg valgte at inkludere pædagogisk etnologi i vurderingsarbejdet, ud over mine audiologopædiske redskaber.
3. Jeg skabte nye referencerammer, for bedre at kunne vurdere de grønlandske børns færdigheder og de krav, de blev stillet overfor.
4. Jeg læste journaler og indsamlede anamnese og andre oplysninger fra forældre, pædagogisk personale og lærere, telefonisk eller ved møde.
5. Jeg udarbejdede individuelle vurderingsplaner, hvor jeg estimerede, hvor lang tid jeg behøvede til at teste hvert barn og med hvilke materialer.
6. Dernæst lavede jeg en komplet liste over samtlige logopædiske materialer tilgængelige i PPR Nuuk.
7. Jeg indhentede tilladelse til fotografering, og til at jeg som praktikant fra Københavns Universitet måtte lave sprogvurderingerne og benytte oplysningerne i min opgave. Alle forældre blev informeret om, at personlige oplysninger ville blive anonymiseret.
8. Jeg kontaktede børnehaver og skoler (rådgivningslærer og klasselærer) og aftalte tider for besøg. Jeg afsatte 1-2 timer til et besøg hos skolebørn, og ½-1 time hos børnehavebørn.
9. Jeg havde i forvejen taget nogle sjove billeder af mig selv, som jeg viste barnet på mit digitalkamera, hvorefter jeg fik lov til at tage et billede af barnet, der lavede ansigter og et billede, hvor det smilede.
10. Derefter gennemgik vi det udvalgte test- og vurderingsmateriale.
11. Hvis barnet ikke kendte ordet på dansk, bad jeg ham/hende om at udtale ordet på grønlandsk i stedet for. Jeg noterede med lydskrift og fik ordet oversat og fonologien præciseret hos PPR's grønlandsktalende talepædagog efterfølgende. Alle børnene fandt det umådeligt underholdende, når jeg gentog deres grønlandske ord for at notere dem så korrekt som muligt.
12. Hvor det var muligt, foretog jeg selv den opfølgende samtale med forældre, lærer og pædagogisk personale. En enkelt forælder deltog i den første testning af hendes barn.
13. Sprogvurderingerne er skrevet efter hjem-

komst til Danmark og mailet til PPR Nuuk. Hvor det er nødvendigt, foretager en af de to ansatte talepædagoger yderligere opfølgende samtaler.

### Evaluering

Under mit praktikophold, der af praktiske og økonomiske grunde kun varede 3 uger, arbejdede jeg ud fra den hypotese, at jeg kunne arbejde som logopæd i Grønland uden at tale grønlandsk og uden en grundlæggende viden om grønlandsk fonologi, semantik og grammatik. Det var muligt grundet det store behov for rådgivning og vejledning til lærere og pædagoger om tilegnelse af både første- og andetsprog samt logopædisk undervisning generelt, men efterfølgende ser jeg det absolut ikke som den optimale arbejdssituation.

I samtlige 6 sprogvurderinger beskriver jeg, hvad jeg ville have foretaget af yderligere testing, og ved flere af børnene anbefaler jeg, at man som det mindste laver en vurdering af del-elementer af barnets sproglige færdigheder på grønlandsk, fx ved hjælp af den kommende oversættelse af CDI-skemaerne. Dette ville give et bedre indtryk af barnets samlede sproglige kompetencer.

Jeg vil takke hele PPR Nuuk for at tage så godt imod mig, selvom alle stod i flytterod, og snestormene væltede hen over os. Og tak til børnene, der holdt mig ud, selvom jeg udtalte deres navne forkert og aldrig lærte at sige /giraf/ på grønlandsk.

Mette Thomsen  
Nyuddannet audiologopæd

### Referencer:

- Bryld, Trine (2002): *Hjemmestyrets børn – årgang 79*. Atuakkiorfik a/s efter overenskomst med Ascheoug Dansk Forlag a/s.
- Bryld, Trine & Folker, Per (1998): *I den bedste mening*. Atuakkiorfik a/s
- Egeberg, Espen (red) (2007): *Minoritetsspråklige med særskilte behov – en bok om utredningsarbeid*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Greisen, Ole (2005): *Dansk-grønlandsk, grønlandsk-dansk, miniparlør & ordbog for læger og andet sundheds-personale*. Eget forlag/Viborg bogtryk.
- Madsen, Ulla Ambrosius (2007): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. KLIM
- Mondrup, Iben (2003): *De usynlige grønlandere*. Forlaget Atuagkat.
- Møller, Peter Friis & Nielsen, Svend Erik (2007): *Turen går til Grønland*. Politikken.
- Information om Nuuk kommune geografiske og fysiske rammer; [www.nuuk.gl](http://www.nuuk.gl)



## *mind440 - glæden ved at høre*

*Widex er stolte af at præsentere mind440  
– verdens smarteste høreapparat*

### **Exceptionel lyd**

Widex® høreapparater har et ry i verdensklasse for deres uovertrufne lyd. Og med **mind™440** serien har vi løftet lyd kvaliteten til et helt nyt niveau.

Centralt i mind440 er **Dual ISP** – som fører vores eksklusive integrerede signalbehandlingsplatform endnu videre.

- Dual ISP – en mere kraftfuld og mere effektiv signalbehandlingsplatform
- TruSound kompressionssystem – mere naturlig lyd og åbenhed i lydbilledet
- Zen-program – justerbare harmoniske toner som hjælp til god afslapning
- SmartSpeak – brugervenlighed med naturlig, optaget tale
- ClearBand hi-fi-tovejshøjtaler – udvidelse af frekvensområdet til over 10 kHz (*m bag-øret-model*)
- In situ-RECD (real-ear-to-coupler-difference) – måling af optimalt lydtryk ved trommehinden
- Audibility Extender – ny startfrekvens ved lineær transponering

Du er velkommen til at kontakte Widex på tlf. 4435 5600 for yderligere information.

**WIDEX®**  
high definition hearing

[www.widex.dk/mind440](http://www.widex.dk/mind440)



Redaktionen beklager, at anmeldelsen af »Sprog og leg« i sidste nummer af Dansk Audiologopædi kunne læses som en opfordring til kopiering af materialet. Dette har naturligvis ikke været tilsigtet.

Ingvar Lundberg og  
Görel Sterner

På dansk ved Michael W. Andersen

### Regne- og læsevanskeligheder

*Forlaget alinea 2008*  
Kr. 220,00 excl. moms

Endelig er der kommet en dansk oversættelse af Ingvar Lundbergs og Görel Sterners bog fra 2006. Det er en virkelig grundigt gennemarbejdet, velskrevet bog fyldt med informationer og inspiration. Og yderligere er den sat overskueligt op, har et lækkert design og gode illustrationer.

Ofte har børn med læsevanskeligheder også regnevanskeligheder. Det behøver dog ikke at være tilfældet, og nogle børn kan også godt have problemer med regning uden at have problemer med læsning. Forfatterne gør det klart, at bogens fokus er de regnevanskeligheder, der har direkte relation til læse- og skrivevanskeligheder, og ikke dyskalkuli. De tilslutter sig Brian Butterworths hypotese om, at dyskalkuli sandsynligvis skyldes en funktionsnedsættelse i en afgrænset del af hjernen, der har at gøre med antalsopfattelse. »Dyskalkuli har altså ingen direkte kobling til læse- og skrivevanskeligheder eller dysleksi, men man kan naturligvis ikke se bort fra, at der findes tilfælde, hvor begge problemer optræder samtidig«.

Lundberg og Sterner mener, at der stilles de samme – eller i nogle tilfælde sammenlignelige – kognitive krav til læsning og regning. Kognitiv fleksibilitet er både en forud-

sætning for fonologisk bevidsthed og talopfattelse; ved læsning af regneopgaver stilles der som til al anden læsning også krav til ordafkodning, flydende læsning og et veludviklet ordforråd; både læsning og regning stiller krav til en god arbejds-hukommelse. Desuden vil en negativ selvopfattelse pga. vanskeligheder på det ene område ofte medføre negativ selvopfattelse og dermed vanskeligheder på det andet område.

Sidst i bogen er der en gennemgang af regnekompetencens grundspørgsmål, pædagogiske overvejelser om tilrettelæggelse af undervisningen samt en masse konkrete forslag til aktiviteter.

Jeg vil varmt anbefale denne bog til alle, der skal undervise i regning og matematik for elever og kursister med læsevanskeligheder, både børn og voksne.

*Audiologopæd Natasha Epstein,  
Ordblindunderviser og  
koordinator for  
ordblindeundervisningen,  
VUC Roskilde*

Vibeke Marx

### Bigballe-mordet

*Special-Pædagogisk Forlag 2008*  
*Krimi-let serien*  
Kr. 98,00 excl. moms

Viggo er varm på Joanna – skolens populære pige. Men pludselig bliver et lig fundet i en bigballe, kvalt i den lufttætte indpakning. På mystisk vis er både Joannas og Viggos fædre involveret i drabet...

Generelt flyder sproget i bogen fint, og man bliver grebet af spændingen. For de unge, der er vant til det, har det sikkert ikke nogen betydning med sms-sprog og amerikanske udtryk. Det er jo også unge, der er den primære målgruppe. Men det er lidt ærgerligt, for bogen kan ellers sagtens læses af de lidt mere

voksne, der er kommet godt i gang med læsningen, men som nok ofte vil gå i stå ved lige disse ord.

*Natasha Epstein (red.)*

Kurt Juul

### Lejemorderen

*Special-Pædagogisk Forlag 2008*  
*Krimi-let serien*  
Kr. 98,00 excl. moms

Witko og Juro er to tyske møllersvende, der i 1640 kommer til Ribe, hvor de får arbejde på en mølle og lander midt i en masse spændende og mindre behagelige begivenheder, der har relation til en sag om hekseforfølgelse.

På trods af de fremmede navne og til tider forvirrende begivenheder, er det en spændende og velskrevet bog, der vil være velegnet til unge og voksne, der er kommet godt i gang med læsningen.

*Natasha Epstein (red.)*

Birgit Dilling Jandorf og  
Karl-Åge Andreasen

### Ordblindhed – en håndbog til forældre

*Specialpædagogisk forlag 2008*  
Kr. 112,00 excl. moms

Dette er en hårdt tiltrængt og fantastisk lille bog, der faldet på et stærkt udtørret sted!

Bogen er en vejledning i, hvad ordblindhed er, men allervigtigst: hvad man skal være opmærksom på, for at »spotte« ordblindhed – både før og i skolens første år. Der er gode råd både til forældre og lærere omkring testning, lektier, specialundervisning og andre undervisningstilbud.

Meget vigtigt er der også et afsnit

om ret og pligt i forhold til skolen. Hvad kan man kræve, at skolen gør for ens barn, og hvad kan man selv gøre? Der gives eksempler på spørgsmål, man kan stille til skolehjem samtaler og på udtalelser, man skal være på vagt overfor, fx »det kommer nok«. Samtidig gives nogle gode råd omkring lektier: om at de ikke bør give anledning til konflikt, og at man skal forstå, at barnet knokler hårdt i skolen.

Afsnittet »ofte stillede spørgsmål« er super-relevant og en god støtte til den forælder, der skal »møde systemet«. Det beskrives også, hvad specialundervisningen skal indeholde, og hvad man kan kræve af speciallærerens kvalifikationer og den generelle planlægning af undervisningen.

I kapitlet om it-rygsæk nævnes den meget vigtige pointe, at it aldrig kan erstatte specialundervisningen for børn. Dog skrives også, at barnet »ikke i sig selv bliver bedre til at læse eller skrive ved at bruge it-hjælpemidler«, hvilket kan være en lidt uheldig melding, da man jo reelt ikke ved, om dette er tilfældet. Det er ikke bevist, men det er heller ikke modbevist, at it i sig selv kan have en undervisende effekt. Det pointeres helt utvetydigt, at lærere og skolens teknikere skal kende it-hjælpemidlerne til bunds, og at forældre også skal kende dem, hvilket desværre er meget aktuelt at slå fast med syvtommersøm.

Forfatterne nævner heldigvis de gode muligheder, der er for at låne bøger via E17, men skriver kun om e-bøger og glemmer at nævne muligheden for at låne et stort antal lyd-bøger.

Bogen afrundes med et meget vigtigt afsnit om brug af alternativ behandling og om, hvad man skal passe på i den henseende og til sidst et stort og vigtigt kapitel om, hvad den unge ordblinde kan kaste sig ud i, når folkeskolen er slut.

Teksten er gennemgående skrevet i et klart og tydeligt, let forståeligt

sprog. Til hvert kapitel er en kort beskrivelse af kapitlets indhold, hvilket giver et godt overblik. Der er interne referencer i kapitlerne (fx: læs mere om dette emne på side 37). Efter hvert kapitel er der forslag til yderligere læsning. Dette gør teksten dejligt overskuelig og meget let at forstå. Der er en god afsluttende litteraturliste med skønlitteratur om ordblindhed.

Alle de relevante, nyttige og i princippet indlysende oplysninger, der står i denne bog, er som nævnt hårdt tiltrængte, og det er fantastisk, at de nu er blevet samlet i en så letforståelig og konkret bog. Den bør læses af alle, der på nogen måde har med ordblinde at gøre, det være sig forældre, lærere, ansatte i kommuner, UU-centre, PPR-kontorer og mange andre. Forhåbentlig kommer den også snart som lyd-bog, så de mange ordblinde voksne, der er bekymrede for, om deres børn er ordblinde, også vil kunne læse den.

*Audiologopæd  
Marie W. Bertelsen,  
it- og læsekonsulent,  
VUC Roskilde*

Ivar Morken

### Normalitet og Afvigelse

*Akademisk Forlag 2008  
269 kr. incl. moms. 240 s.*

Ivar Morken er cand.paed.spec. ved Universitetet i Oslo. Han har bearbejdet en række af sine forelæsnings og udgivet dem i en samlet form, der nu foreligger i en velskrevet, dansk udgave. Af bogens bagside fremgår det, at den »handler om specialpædagogik som fag og arbejdsområde«. Og Morken strammer bogens tema yderligere op i indledningen ved at stille spørgsmålene: »Hvad er specialpædagogik? Hvori består det centrale specialpædagogiske tankegods, og hvilken faglig identitet har specialpædagogikken« (side 9).

Meget hurtigt herefter mister bogen dog sit fokus og sin stringens. For Morken fortæller aldrig, hvad det centrale specialpædagogiske tankegods går ud på. Og hvad definitionen af specialpædagogik som fag angår, så holder bogen sig til helt overordnede og selvfølge betragtninger. F.eks. fastslås det, at specialpædagogik adskiller sig fra pædagogik ved, at »viden om indlæringsvanskeligheder og funktionsnedsættelser er en vigtig del af specialpædagogikken« (side 47), og »det er ved at bidrage til læring og udvikling, at virksomheden som høreopædagog adskiller sig fra virksomheden som audiograf« (side 182).

Så vidt jeg kan vurdere, er bogens største problem, at Morken refererer til specialpædagogik - dvs. høreopædagogik, logopædi, synspædagogik, undervisning af udviklingshæmmede, skoleområdet, voksen- og børneområdet osv. - som om det var ét samlet fag med ensartede udfordringer, metoder og skel til tilgrænsende fagområder. Men den holder ikke. For »specialpædagogik« er en samlebetegnelse for alverdens forskellige og uensartede fagområder, der stort set kun har det tilfælles, at de stræber efter at forbedre livet for mennesker med funktionsevnenedsættelser. Og mange af områderne ligner helt andre fag meget mere, end de ligner hinanden. F.eks. har en logopæd, der arbejder med mennesker med afasi, mere fagligt tilfælles med f.eks. neuropsykologer og ergoterapeuter end med speciallærere i folkeskolen. Og speciallærere i folkeskolen har mere tilfælles med skolelærere end med synskonsulenter inden for voksenområdet osv. Så når Morken reflekterer over specialpædagogiske udfordringer - som om der var tale om fælles problemstillinger for hele 'faget' - så tvinger han sig selv op i helt overordnede og visse steder banale betragtninger, så som »specialpædagogik forvalter både teori og praksis« (side 219), og »hvis vi ser på selve betegnelsen *specialpædagogik*, antyder

den noget om det specielle« (side 212). Andre steder - og faktisk i det meste af bogen - foretager Morken det implicite trick, at han i virkeligheden behandler børne-specialpædagogiske emner fra folkeskolen, som så af gode grunde kun har ringe relevans for voksenområderne.

Bogen handler ikke så meget om fagdefinitioner, som bagsiden og indledningen antyder. Den består først og fremmest af en række fortrinsvis sociologiske og samfundsfaglige refleksioner over emner som *modernitet, didaktik, integration* og *kultur*. Mange af refleksionerne er rigtigt interessante og tankevækkende. Morken demonstrerer solidt overblik over relevant teori og forklarer abstrakte begreber og problemstillinger på en klar og forståelig vis. Men - jeg var konstant i tvivl om, hvad det er, Morken vil sige. Refleksionerne, forklaringerne, holdninger osv. mangler fuldstændig en rød tråd. Man aner sandt at sige ikke, hvad det er, der er bogens budskab, og det medfører, at den virker uhåndgribelig og meget langtrukket. En virkning, der forstærkes af et utal af gentagelser og retoriske spørgsmål. Og af manglen på dokumentation: Kun meget få af de mange refleksioner tager udgangspunkt i empiri, og det giver bogen et »jeg synes«-præg.

Men måske er bogen slet ikke skrevet til rationalistiske woodheads som mig. Det fik jeg fornemmelsen af på side 221, hvor der står, at specialundervisere altid (!) vil »være enige om, at specialpædagogikken må hvile på et holdningsmæssigt og ideologisk grundlag«. Dermed er jeg dømt ude. For jeg mener, at specialpædagogik bør være evidensbaseret (og hvis man indvender, at evidensbaseret også er ideologi og holdning, så er det oprindelige udsagn meningsløst). Under læsningen af bogen, kom jeg flere gange til at tænke på en chef, jeg havde for mange år siden, der engang under en diskussion om undervisning af CI-opererede børn vrissede: »Holdninger! Det er sådan

noget, man har, når man ikke ved noget«. Ikke at jeg er enig med ham. Men jeg tog mig i at genkende følelsen under læsningen af bogen.

*Audiologopæd Eskild Petersen,  
Forstander,  
Center for Specialundervisning,  
Roskilde Kommune*

Kirsten Ahlburg

### Hæl og tå

*Special-Pædagogisk Forlag 2008  
Læseværkstedet, rødt niveau  
(lix ca. 10)  
Kr. 78,00 excl. moms*

Hæl og tå er en sød, lille historie om Frank, der savner en kæreste og melder sig til et kursus i Line Dance. Her støder han bogstaveligt talt ind i Joan. Bogen er absolut anbefalelsesværdig til unge og voksne, der er ved at komme i gang med læsningen.

*Natasha Epstein (red.)*

Kirsten Ahlburg

### Tora og bjørnen Tora røver en by

*Special-Pædagogisk Forlag 2008  
Kr. 46,00 excl. moms pr. bog*

Bøgerne om den modige vikingepige Tora er en ny serie af små lix 5-bøger. Teksten flyder let og bliver godt understøttet af Susanna Hartmanns flotte og dramatiske illustrationer. Til børn, der er kommet i gang med den første læsning.

*Natasha Epstein (red.)*



sprog, kommunikation & livskvalitet

**14. – 16. maj 2009**

**Torsdag 14.05.09**

- 11.30 – 12.30: Frokost  
12.30 – 13.00: Åbning af konferencen ved Center for Hjerneskades direktør Frank Humle  
13.00 – 16.00: **Jane Marshall (UK): Working with people who have severe aphasia: Using alternatives to speech**  
Oplægsholder annonceres snarest  
16.30 – 17.30: Oplægsholder annonceres snarest  
18.00: Modtagelsesreception på Københavns Rådhus

**Fredag 15.05.09**

- 08.15 – 09.00: Kaffe og the  
09.00 – 12.00: **Ruth Herbert (UK): Word finding in aphasia: What do we know, what can we do, and what difference does it make?**  
12.00 – 13.00: Frokost  
13.00 – 15.00: **Madeline Cruice (UK): Measuring and improving quality of life with aphasia after stroke: Philosophical, conceptual and practical approaches**  
15.00 – 17.00: Parallelsessioner om Sprog, Kommunikation og Livskvalitet:  
**Inge Wilms • Melanie Kirmess**  
**Ingrid Behrns • Elisabeth Ahlsén & Anneli Bergström**  
**Eli Qvenild • Lise Randrup Jensen & Charlotte Lønnberg**  
17.00 – 18.30: Poster-udstilling og salgsudstilling af hjælpemidler

**Lørdag 16.05.09**

- 08.15 – 08.30: Kaffe og the  
08.30 – 10.30: **Gill Pearl (UK): Community participation and aphasia**  
11.00 – 13.00: **Anna Basso (ITA): Aphasia therapy: General guidelines and its efficacy**  
13.00 – 13.15: Afslutning  
13.15: Frokost  
Foreløbigt program, ændringer kan forekomme

**Sted:** Københavns Universitet Amager, København.

**Tilmelding:** På konferencens hjemmeside [www.a2009nordic.dk](http://www.a2009nordic.dk)

**Pris:** DKK 2600 ved tilmelding inden 1. marts 2009. Derefter DKK 3000.

Frist for indsendelse af postertitel og resumé d. 15. februar 2009.

Oplysningerne indtastes på konferencens hjemmeside.



**Center for Hjerneskade**

Københavns Universitet Amager  
Njalsgade 65 • 2300 København S  
Tlf. (+45) 2632 9000



# Kommentar til anmeldelse af LPU

## - Logopædisk Parkinson Udredning

Af Eva Top

**Nedenstående er en kommentar til audiologopæd Jytte Kjærgaard Isaksens anmeldelse i Dansk Audiologopædi 5/2008.**

Jeg har – med nogen undren - læst den meget kritiske anmeldelse af Maja Dals og mit udredningsmateriale, LPU. Vi er naturligvis åbne over for konstruktiv kritik og værdsætter anmelderens grundighed. Vi synes dog anmelderens kritik rammer ved siden af på de fleste punkter, og jeg vil derfor gerne have lov til at svare på kritikken.

Vi har gennemarbejdet dette materiale grundigt i gennem flere år. Maja Dal har haft lejlighed til at afprøve testen på ca. 100 klienter, diskutere indholdet undervejs med erfarne kolleger rundt om i landet, og har brugt testen i forbindelse med undervisningen i dysartri på Syddansk Universitet. Vi føler os derfor sikre på, at materialet er godt og anvendeligt for vore kolleger i en årrække fremover - indtil udviklingen indenfor parkinsonbehandling evt. nødvendiggør nye tiltag.

### Jeg er uenig med anmelderen i følgende:

*Vedr. opbygningen af materialet:* Anmelderen kan ikke lide vores nytænkende måde at opbygge materialet på – foretrækker den kendte metode med teori for sig og manual for sig.

Svar: Vi har beskrevet teori og praksis i to kolonner i manualdelen ud fra den pædagogiske overvejelse, at det er lettere at huske, hvad man skal spørge om/iagttage, hvis man kender teorien bag – og lettere at vejlede klienten eller planlægge undervisning efterfølgende. Dette har naturligvis gjort materialet mere omfattende - og hermed måske også umiddelbart mere uoverskueligt - end ved den gængse opbygning. Til gengæld har vi – efter grundige overvejelser - udformet registreringsarket på en sådan måde, at det ikke skulle være nødvendigt for logopæden at smugkigge i manualen (kolonne 1), mens han/hun sidder over for klienten. Dette har jo heller ikke været nødvendigt for anmelderen.

Så vidt jeg kan se, er der fordele og ulemper ved begge måder, at opbygge lærebøger/manualer på. Det må komme an på en prøve, om vores måde er god eller ej.

*Vedr. inddragelsen af de pårørende under anamneseoptagelsen:* Anmelderen udtaler: »her kunne de pårørende med fordel inddrages mere aktivt – jvf. forfatterens øn-

ske om at lægge sig op ad International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)«.

Svar: Vi mener, at vi har givet tilstrækkeligt med anvisninger på under hvilke punkter i anamneseoptagelsen, det vil være naturligt og ønskeligt at inddrage de pårørende aktivt. Det drejer sig om samtlige punkter, bortset fra det første: »personlige data« (se i manualdelens kolonne I under »generelt« under de respektive punkter). Vi ville gerne have haft uddybet nærmere, hvor - eller hvordan - i anamneseoptagelsen, anmelderen mener, vi kunne inddrage de pårørende endnu mere aktivt.

### Jeg synes anmelderen begår fejl ved følgende kritikpunkter:

*Vedr. udfyldning af registreringsarkene:* Anmelderen »savner en manual, som kun fortæller mig, hvad jeg skulle gøre for at udfylde registreringsarkene«.

Svar: Denne manual findes i kolonne 1. Hvis man synes kolonne 2 er for forstyrrende, kan man nøjes med at læse kolonne 1.

*Vedr. videooptagelse af samtale, oplæsning m.m.:* Anmelderen foreslår, at man skal videooptage dele af undersøgelsen, og mener vi har undladt at foreslå dette.

Svar: Her har hun overset, at vi netop foreslår dette (s. 41, s. 64 og s. 101). Vi kalder det »lydoptagelse/billedoptagelse«.

*Vedr. vurdering af iagttagelse/funktionsprøver:* Anmelderen skriver: »måske kunne det være en fordel, at iagttagelse og funktionsprøver blev vurderet samlet under hver kategori«.

Svar: Man kan aldrig vurdere de to ting samlet. Iagttagelsen viser klientens habituelle kommunikative formåen – funktionsprøverne viser klientens kommunikative kapacitet ved diverse prøver, hvor klienten anstrenger sig og yder sit bedste. Vi har flere steder i bogen (s. 64, s. 102, s. 103) påpeget, at der ved Parkinsons sygdom er markant forskel mellem præstationerne i iagttagelsesdel og funktionsprøvedel. Personer med Parkinsons sygdom har sædvanligvis væsentligt bedre præstationer ved funktionsprøverne, fordi disse udføres bevidst og viljemesigt. Herved fremstår potentialet for evt. genoptræning.

*Vedr. fremtidig brug af LPU (konklusionen):* Anmelderen anbefaler, »at man bruger dele af materialet, som dækker de huller, man måtte have i nuværende udrednings-

materialer.....«

Svar: Dette forslag er ikke gennemtænkt: I Danmark har vi for tiden 3 udredningsmaterialer til brug ved dysartri: A-91, dysartriundersøgelse, TDU (Frenchay-testen, oversat af Rie Nielsen og Eskild Petersen) og TFF – Test af Fonetisk Forståelighed (af Eskild Petersen).

- A-91, dysartriundersøgelse er anvendelig ved udredning af dysartri og kommunikation ved Parkinsons sygdom. Men det er en kort screening, og den er ikke graderet. Den indeholder ingen punkter, som ikke er med i LPU.

TDU er langt fra fyldestgørende i forbindelse med Parkinsons sygdom, idet den ikke undersøger for prosodi, mimik og kropssprog – alle tre kardinalpunkter ved Parkinsons sygdom (faktisk de største problemer i forhold til kommunikationen og hermed aktivitets- og deltagelsesaspektet). Det skulle derfor være meget store dele af LPU, der skulle tages ud for at dække hullerne i TDU. TDU har dog en enkelt observation med, som ikke er med i LPU, nemlig observation af hvileåndedrættet. Den-

ne observation har vi valgt at tage ud af LPU, fordi den ofte er praktisk uigennemførlig ved Parkinsons sygdom. (Observation af ansigtet i hvile med henblik på evt. tremor eller dyskinesier har vi - ligeledes af praktiske grunde – medtaget under »mimik« i iagttagelsesdelen).

TFF undersøger talens forståelighed ved oplæsning af ordrækker. (I LPU, vurderes forståeligheden ud fra spon-tantale og oplæsning af tekst og sætninger). Denne test vil være et udmærket supplement til LPU - ikke omvendt.

Ingen af disse test er altså nær så udførlige som LPU - og ingen af dem er specielt tilpasset problemerne ved Parkinsons sygdom. Derfor må det være klart, at LPU kan og bør bruges i sin helhed.

*Med venlig hilsen  
Eva Top  
pensioneret audiologopæd*

Hvis man ønsker at kommentere ovenstående yderligere, er der åbent for debat på [www.alf.dk](http://www.alf.dk) (red.)

## Jeg er bekymret!

*Af Annelise Bak*

Jeg har for nogen tid siden været på et par kurser, som relaterer sig til mit arbejde som talepædagog i den akutte hospitalsfase. Jeg har været i afasiarbejdet i knap 9 år og har i denne periode oplevet, at afasien - generelt - er blevet mere og mere tilbagetrukket/usynlig i faglige sammenhænge.

Jeg ser og hører et behov for yderligere indsats på afasiområdet - både i forhold til det teoretiske, men også det praktiske.

Jeg har tidligere deltaget i specifikke fora for afasi-talepædagoger, f.eks. »Afasi-Midt«. Men det ser ud, som om dette fora er forsvundet. Hvor mon dette tiltag er blevet af? Jeg har rygtevis hørt, at ALF har nedlagt dette forum. Kan det være rigtigt? Og i givet fald hvorfor? Har jeg overset noget, eller er denne beslutning hemmelig for medlemmerne???

Jeg ved, at der forskes på Københavns Universitet omkring afasi, og det gør der måske også på Syddansk Universitet. Men det er min opfattelse, at denne forskning er begrænset til ganske få eller måske kun én enkelt forsker. Hvorfor forskes der ikke ret meget i afasi i Danmark? Har vi som faggruppe »sovet i timen«? Har vores

faglige organisation taget vare på det felt? Har nogen svigtet og i givet fald hvem???

Sagt med lidt andre ord rumsterer følgende spørgsmål i mig:

- Hvor er afasiarbejdet henne?
- Hvor er afasiforskningen henne?
- Hvor er de praktiske kurser, f.eks. »Afasi-Midt« henne?
- Hvorfor er afasiologien så stille? Og er faget for tilbageholdende/for »pænt«?
- Vi er overvejende et kvindefag. Kan det have en betydning?
- Hvor er brugerorganisationerne henne i forhold til afasiramtes vilkår?
- Hvorledes ser tilbuddene ud til den enkelte borger efter regionalisering?
- Hvad sker der i kommunerne efter regionaliseringen?

Generelt synes jeg, det er trist, at afasiologien har så kummerlige vilkår i dagens Danmark, og jeg vil derfor opfordre alle involverede parter til at øge opmærksomheden og indsatsen på dette område.

*Med venlig hilsen  
Annelise Bak,  
Talepædagog på Herlev Hospital*

Der indkaldes herved til

Ordinær generalforsamling  
i  
Audiologopædisk Forening

Mandag den 23. marts 2009 kl. 19.30  
på  
Hotel Nyborg Strand

med følgende dagsorden

0. Valg af dirigent
1. Formanden aflægger bestyrelsens beretning
2. Kassereren aflægger bestyrelsens regnskab
3. Fastsættelse af kontingent for det følgende regnskabsår
4. Forslag fra bestyrelsen og medlemmer
5. Valg af formand
6. Valg af bestyrelsesmedlemmer
7. Valg af 2 suppleanter
8. Valg af 2 kritiske revisorer
9. Evt. andre valg
10. Eventuelt

Bestyrelsen

**NB!**

Følg med på »[www.alf.dk](http://www.alf.dk)«  
Mundtlig beretning og andet materiale til generalforsamlingen  
udsendes i år IKKE i Dansk Audiologopædi,  
men kan læses på hjemmesiden pr. 1. marts 2009

---

# VRF-kurser (Coblenzer/Ørsted) i 2009

## Grundkursus

afholdes eksternt i København i uge 20,  
mandag d. 11. – fredag d. 15. maj 2009.

Antal deltagere: Max. 15.

Deltagergebyr: 4.500 kr.

Bindende tilmelding senest d. 1/4 2009.

## Fortsætterkursus I: STEMME og Fortsætterkursus II: ARTIKULATION

Afholdes sideløbende som internat

på Hotel Storebælt, Nyborg, i uge 39,

mandag d. 21. – fredag d. 25. september 2009.

Antal deltagere: Max. 10 på hvert kursus.

Deltagergebyr: 8.500 kr. for hvert af kurserne.

Bindende tilmelding senest d. 15/6 2009.

## Fortsætterkursus III: TALE

Afholdes eksternt i København i uge 49,

mandag d. 30. nov. – fredag d. 5. dec. 2009.

(Kun for deltagere, der har gennemgået de tre  
foregående kurser).

Deltagergebyr: 6.000 kr.

Bindende tilmelding senest den 1/10 2009.

Alle tilmeldinger til

**Åse Ørsted**

Logopæd

Møllevangen 11, 1.th

3460 Birkerød

e-mail: [aase.orsted@get2net.dk](mailto:aase.orsted@get2net.dk)

Hjemmeside: <http://hjem.get2net.dk/orsted>

---

## ALF's bestyrelse

### Formand:

Per Nielsen  
Randrupvej 14  
2610 Rødovre  
4075 0682 / 3213 0400  
[pernie@csv.kk.dk](mailto:pernie@csv.kk.dk)

### Næstformand:

Trygve Andersen  
Bogensevej 430  
5270 Odense N  
6597 8580 / 2128 4190  
[trygve31@hotmail.com](mailto:trygve31@hotmail.com)

### Kasserer:

Helle Bylander  
Tjærebyvej 25  
Tjæreby  
4000 Roskilde  
2180 3463  
[bylander@forum.dk](mailto:bylander@forum.dk)

### Sekretær:

Inge Malmberg  
Knudevejen 7  
8362 Hørning  
8692 3334  
[ingemalmberg@knudenet.dk](mailto:ingemalmberg@knudenet.dk)

### Bestyrelsesmedlem:

Birthe Høier  
Hjarupvej 17  
6200 Aabenraa  
2332 9203  
[birthe-hoier@freelancefilm.dk](mailto:birthe-hoier@freelancefilm.dk)

### 1. suppleant:

Ulla Lahti Falkenberg  
Mellemvangen 21  
3400 Hillerød  
4824 0964 / 2073 1961  
[ulla@logopedia.dk](mailto:ulla@logopedia.dk)

### 2. suppleant

Stine Thorsen  
Gladsaxevej 93  
2860 Søborg  
2728 3715  
[stine.thorsen@webspeed.dk](mailto:stine.thorsen@webspeed.dk)





## Indhold

3	LEDER: Audiologopædi og X-faktor
4	<i>Mirjam Bertschinger</i> : TomatisMetoden som gruppetræning i skoleregi
13	<i>Helle Kathrine Wrang Klinge og Anne Pia Jordan</i> : Sprogscreening af 3-årige børn med dansk som andetsprog
16	<i>Martin Hauerberg Olsen og Lise Marie Nyrop</i> : Engelskundervisning for voksne ordblinde
23	<i>Dorthe Hansen og Jytte Isaksen</i> : Den audiologopædiske X-faktor
28	<i>Mette Thomsen</i> : Praktikophold hos PPR Nuuk
32	Anmeldelser
36	MEDLEMS-DEBAT
38	MEDLEMS-NYT

Forsidefoto: HELP-undervisning på VUC Roskilde. Foto: Dorte Gørtz.

# DANSK AUDIOLOGOPÆDI

45. årgang • Februar 2009 • 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: natasha.epstein@mail.dk

Redaktionsmedl.: Lise Klok, Ved Kirken 3, Vindinge, 4000 Roskilde. Tlf. 4637 3712  
Ulla Lahti, Mellemvangen 21, 3400 Hillerød. Tlf. 4824 0964

Sats & tryk: AMH GRAFISK, 6823 Ansager

DANSK AUDIOLOGOPÆDI udkommer fem gange årligt - i februar, april, juni, september/oktober og december. Manuskripter skal være redaktionen i hænde senest hhv. 1/1, 1/3, 1/5, 15/8 og 1/11.

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,-. Omslagets s. 3: 1700,-. 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%.

**Oplag:** 1200. © Forfatteren og Audiologopædisk Forening.

Eftertryk - også i uddrag - kun med forfatterens og redaktionens skriftlige tilladelse.

### Abonnement m.v.

Alf/Hjælpeinstitutet  
Gregersensvej 38, 2630 Taastrup  
Tlf. (man-tir 13-14): 33793817  
E-mail: alf@alf.dk

### Audiologopædisk Forening:

v/ formand: Per Nielsen  
Randrupvej 14, 2610 Rødovre  
Tlf. 4075 0682  
E-mail: pernie@csv.kk.dk



ISSN 0105-7200