

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

FAGBLAD FOR AUDIOLOGOPÆDER



FV'13 – Fonologisk Vendespil i en ny udgave

Det gamle spil har rundet de 40 år. Nu er tiden inde til en ny udgave. Vendespillet er stadig en vigtig del af sprog-, tale- og læseundervisningen. Spillet indeholder 838 ord, cd med pdf-filer
kr 1190,-



Sjove opgaver til spf-pennen

Opgaver der viser, hvad dyr lever af, og hvor forskellige ting kommer fra. Hver æske indeholder 40 opgaver. Barnet viser det rigtige svar med spf-pennen. *Hvad lever de af?* og *Hvor kommer det fra?* er nummer 2 og 3 i Beta-materialet.

kr 69,- pr æske, spf-pen kr 65,-



En succes bliver til en serie

Hæftet med lydrette diktater, der har fokus på længere lydrette ord med mindst tre stavelser, har givet anledning til at udarbejde diktater med korte lydrette ord. Lydretten 1 indeholder 10 diktater med 2 udfyldningsdiktater på to forskellige niveauer til hver diktat.
kr 62,-



Det koster ikke noget!

Jo flere læringsstile vi kan tilbyde, jo bedre er det for eleverne. Det må gerne være sjovt at øve, træne og lære, gå på jagt og komme på sporet af de 120 hyppigste ord i det danske sprog. Du kan hente apps med gratis demoer til *Alfa-spil* og *På sporet af ordet* til læse-stavetræning på www.spfappsandbooks.dk



120 ords-tæppet

Tæppet til den sjove træning af de 120 hyppigste ord taler næsten for sig selv. I hvert aftryk er der et af de 120 ord. Følg sporet, hop rundt på tæppet og brug ordene i små historier. Gratis vejledning på nettet.
kr 1990,-



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

Special-pædagogisk forlag

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

Så langt – så godt ?

Pr. 1. juli 2014 overtager VISO ansvaret for at tilvejebringe de specialrådgivningsydelser, som i dag hører under de lands- og landsdelsdækkende tilbud. Derudover bliver VISO ansvarlig for koordinering af vidensudvikling om den mest specialiserede indsats på området.



Aftalen er en justering af kommunalreformen fra 2007 og blev indgået juni 2013 af samtlige partier i Folketinget. Aftalen omfatter det specialiserede social- og specialundervisningsområde og indebærer en ændring af Serviceloven og Folkeskoleloven.

Audiologopædisk Forening var inviteret til orienteringsmøde sidst i januar sammen med en række andre interessenter på området. De inviterede parter var en blanding af interessegrupper, repræsentanter for de landsdelsdækkende undervisningstilbud, fagforeninger samt repræsentanter for socialstyrelsen, KL, regionerne, Finansministeriet osv.

På mødet blev det fremhævet, at den nye aftale blev vedtaget på baggrund af evalueringen af kommunalreformen, hvor der blev peget på udfordringer som:

- Faldende elevtal i lands- og landsdelsdækkende undervisningstilbud. Her blev det understreget, at den faldende tendens ikke kun var knyttet til kommunalreformen (det vi hører i ALF er dog, at faldet især er sket efter kommunalreformens ikrafttræden).
- Bekymring for tab af vidensmiljøer.
- Manglende national koordinering af viden; hvordan bliver viden gjort tilgængelig for alle?
- Stigende behov for rådgivning af kommunerne i forbindelse med inklusion.

Alt sammen bekymringer, som vi i ALF løbende har påpeget bl.a. i flere ledere i DA, hvilket har medført, at al specialrådgivning nu samles i VISO - herunder specialrådgivning, materialeproduktion og kursusvirksomhed m.v. Samtidig skal der etableres en dialogbaseret national koordinationsstruktur, og endelig får kommunerne mulighed for at overtage de lands- og landsdelsdækkende undervisningstilbud.

VISOs opgave bliver således at kvalificere den kommunale myndighed i at håndtere deres opgaver, men der er p.t. ingen konkret afgrænsning af, hvilke ydelser VISO skal have ansvaret for.

Det er altid glædeligt, når påpegede problemstillinger bliver taget alvorligt, og der søges at handle på dem. På førromtalte møde blev det understreget, at man ønskede at 'spille for åbent tæppe' for at skabe dialog og for at få hjælp til at udvikle området. Derfor var en arbejdsgruppe nu i gang med en besøgsrunde på de lands- og landsdelsdækkende tilbud for at få et overblik over, hvilke ydelser de enkelte tilbud leverer til hvilke grupper samt finansieringen heraf. Undersøgelsen forventedes færdig medio marts, hvorpå arbejdsgruppen skulle udarbejde forslag til politisk beslutning medio/ultimo april.

- Der var ikke plads til debat på mødet – men der blev åbnet op for, at det var muligt at sende input, tanker, ideer og opmærksomhedspunkter, hvilket ALF i skrivende stund er i fuld gang med. ALF vil bl.a. påpege følgende opmærksomhedspunkter:
- Hvordan sikrer vi, at kommunerne vil anvende ydelserne fra VISO? – især inden for vore fagområder er der stor forskel på praksis i kommunerne. Hvordan sikrer man fx, at der ikke er forskel i tilbud til personer med fx erhvervet hjerneskade?
 - Det blev på mødet nævnt, at der skulle ske en opkvalificering indenfor grunduddannelserne. Her vil ALF bl.a. nævne behovet for opkvalificering og efteruddannelse indenfor de mere specialiserede fagområder, herunder det audiologopædiske område.
 - Endelig var man på mødet meget opmærksom på at høre brugerorganisationerne; hvor vi i ALF påpeger nødvendigheden af at få bragt de faglige organisationer i spil.

Vi kan ikke vide, hvilken vej det kommer til at gå de kommende år – vi kan jo tage de optimistiske briller på og håbe, at de nye tiltag kan knække den nedadgående tendens for vort område.

Så langt – så godt – eller hvad?

*Bente Reimann Jensen
Formand*

»Nu vil mit barnebarn tale med mig igen«¹

Erfaringer med intensiv undervisning for afasiramte

Ved Senhjerneskadeafdelingen, Institut for Kommunikation og Handicap (IKH), Region Midt, har vi igennem det sidste halvandet år arbejdet med intensiv afasiundervisning i praksis i fase 3. Vi vil her kort beskrive principperne bag undervisningsforløbene, vores intensive forløb, vores erfaringer og de udfordringer og nye spørgsmål, som vi er blevet opmærksomme på gennem det sidste halvandet år.



SYDELLE
HOLMGAARD

er M. App. Sc. (speech pathology) fra LaTrobe University (Victoria, Australia) og ansat i senhjerneskadeafdelingen ved Institut for Kommunikation og Handicap, Region Midt.

Sydelle har arbejdet i 23 år med både børn og voksne, de sidste 6 år i Danmark indenfor senhjerneskadeområdet. Før det flere år i Australien og UK med bl.a. senhjerneskadede.

Mail: Sydelle.Holmgaard@ps.rm.dk



HELLE
LANGBORG
HEJSEL

er Cand. Mag. i audiologopædi og ansat i senhjerneskadeafdelingen og høreafdelingen ved Institut for Kommunikation og Handicap, Region Midt. Helle har siden 2008 primært arbejdet indenfor senhjerneskadeområdet på henholdsvis CSV, Københavns kommune og IKH, Region Midt.



ANNE
BØDKER

er Cand. Mag. i audiologopædi fra Syddansk Universitet og ansat ved Institut for Kommunikation og Handicap, Region Midt i senhjerneskadeafdelingen og ganespalteafdelingen.

Hun har siden 2007 arbejdet indenfor senhjerneskadeområdet og har fra 2010-2012 været faglig koordinator på området. Anne har i foråret 2012 og 2013 undervist i: 'Sprog- og talevanskeligheder I: Afasi og højresidige kommunikationsvanskeligheder' på Syddansk Universitet, Odense.

Forfatterne har sammen præsenteret en poster med titlen: *Intensive Language-Action Therapy (ILAT) in a real-life clinic* ved den 4. nordiske Afasikonference, Göteborg, 2013.

I 2011 udgav Sundhedsstyrelsen »Hjerneskaderehabilitering - en medicinsk teknologivurdering« (MTV-rapporten), hvor evidens for kommunikativ intervention er beskrevet.

MTV-rapporten beskriver, at inden for kommunikativ hjerneskaderehabilitering er der overordnet set evidens for tidlig intervention, intensiv intervention og træning af pårørende og

sundhedspersonale som samtalepartnere. Et af de undervisningsforløb, der refereres til i rapporten, er CILT – constrained induced language therapy.

Vores tidligere 'intensive forløb' har været et tilbud om 4 timers individuel undervisning om ugen i 7 uger. Dette forløb indeholder langt færre timer om ugen, end det anbefales i nogle af de artikler, som ligger til grund for MTV-rap-

¹ Citatet stammer fra en tidligere deltager i et intensivt forløb.

porten. Forløbet har været en mulighed for alle borgere, men det er langt fra alle, hvor logopæden vurderer, at det vil være det forløb, som borgeren vil profitere mest af. En del af argumentationen har været, at borgerne kan have svært ved at holde til så mange lektioner om ugen. Netop derfor gik vores bekymring på, om vi kunne finde deltagere til et mere intensivt forløb.

Efter inspiration fra Nordisk Afasikonference i Helsinki i juni 2011, hvor Friedemann Pulvermüller holdt oplæg omkring »Neuroscience of language« og også fra logopæderne Lisbeth Frølund og Inger Steensig, Hammel Neurocenter, Region Midt, som arbejder med metoden i fase 2, besluttede vi at opstarte lignende forløb for vores borgere.

Undervisningsforløbene tager udgangspunkt i forskningsartikler om undervisningsmetoden ILAT (Intensiv Language-action therapy), også kaldet CILT og CIAT (Maher et al., 2006, Difrancesco et al., 2012). Forskningsartikler omhandlende studier af undervisningsmetoderne viser, at de har god effekt for afasiramte (Pulvermüller et al., 2001, Meinzer et al., 2005, Maher et al., 2006).

Principperne bag CILT/ILAT

I den neurovidenskabelige tilgang mener man, at når et netværk af neuroner i hjernen stimuleres ofte, så styrkes forbindelsen mellem disse neuroner. Når ord bruges gentagne gange i relevant kontekst, sker der således en simultan aktivering af neurale forbindelser (Difrancesco et al., 2012). Omvendt gælder det altså, at forbindelserne svækkes, hvis der ikke sker en kobling mellem neuronerne.

De overordnede principper for den neurovidenskabelige tilgang er:

1. Høj træningsintensitet over en kort tidsperiode.

Med det formål at det kortikale netværk bliver styrket. Jo mere man træner over en kort periode, jo bedre bliver resultatet – »massed practice«.

2. Kommunikativt og adfærdsmæssigt relevant. Ordmobiliseringen styrkes gennem en relevant/meningsfuld og naturlig kommunikationssituation frem for konfrontationsbenævnelse. Træningen består derfor af opgaver, hvor deltagerne skal dele information, stille og besvare spørgsmål – »behavioural relevance principle«.

3. Fokus på verbal kommunikation.

At kommunikationen mellem deltagerne så vidt muligt foregår verbalt, men gerne må støttes af gestik, mimik og skrivning.

Intensive forløb på IKH

Undervisningen er konstrueret, så den overordnet følger de neurovidenskabelige principper for neuroplasticitet (Pulvermüller & Berthier, 2008). Det betyder, at undervisningen er intensiv med høj dosis, kommunikativt og adfærdsmæssigt relevant og med fokus på verbal interaktion. Et af disse forløb har været præsenteret på en poster ved Nordisk Afasikonference i Göteborg i maj 2013 (Holmgaard et al., 2013).

Deltagere

I undervisningen i fase 3 kan det være svært at finde afasiramte med samme type af sproglige vanskeligheder, hvilket anbefales af Difrancesco et al., 2012. Vi forsøger at sammensætte deltagere med ca. samme grad af afasi, men ikke nødvendigvis samme afasitype eller kommunikative krav i hverdagen.

Vi har ingen inklusionskriterier i forhold til afasitype, -grad, sekundære diagnoser (dysartri, talepraksi) eller andre kognitive vanskeligheder. Deltagerne skal dog være i stand til at spille 'fisk' og forstå reglerne samt være i stand til at medvirke i tre timers undervisning om dagen. Vi har 4 deltagere i hvert forløb, og 2 logopæder er til stede i hver lektion.

Høj træningsintensitet over en kort tidsperiode

For at fremme 'massed practice' foregår undervisningen 3 timer om dagen, 5 dage om ugen i to uger, og øvelserne er konstrueret, så deltagerne skal holde fokus og have flest mulige taleure i hver time.

Undervisningen er delt op i tre lektioner med en kort pause mellem hver lektion. Pauserne



Fælles diskussion af en billedsekvens, efter at rækkefølgen af sekvensen er regnet ud, og skærmen fjernet.

bruges ikke kun til at spise og drikke, men også til generelt samvær og samtale mellem deltagerne.

Kommunikativt og adfærdsmæssigt relevant - med fokus på verbal interaktion

Som udgangspunkt består første og tredje time af undervisningen hver dag af kortspillet 'fisk', og anden lektion af andre kommunikative opgaver. Ved grupper med deltagere med svær afasi spilles der 'fisk' i alle tre lektioner.

I 'fiskespillet' skal deltagerne bede hinanden om billedkort, så de får matchende par, der danner stik. Selve regelsættet for spillet bygger på beskrivelsen i Maher et al. (2006). Hver spillerunde afsluttes med, at alle benævner egne stik.

Kort til fiskespillet inkluderer kort med flerstavellesord, sammensatte ord, høj- eller lavfrekvente substantiver, verber, præpositioner, diskrimination af p/b, t/d, k/g og minimale par. De er konstrueret således, at de styrker de vanskeligheder, deltagerne har, og i hvert forløb bruges de kort, som er relevante. I starten spilles med kort inden for samme ordklasse (f. eks substantiver), men der tilføjes hele tiden nye kort, og senere blandes ordklasserne (f. eks substantiver og verber) for at øge sværhedsgraden.

Kortene med substantiver er delt op i katego-

rier som f.eks. værktøj, møbler og mad. Nogle kategorier er også delt op i underkategorier – eksempelvis er mad delt op i kage, aftensmad, frugt osv. Kategorierne kan blandes eller trænes hver for sig. Verberne er delt op i tre grupper – SV (En kvinde skriver), SVO (En mand bager brød), aktioner med to mennesker (En mand giver en gave til en kvinde). Kortene med præpositioner indeholder 2 eller 3 elementer (En bakke på bordet eller En bakke på bordet og en pakke under bordet).

Den midterste lektion består af andre kommunikative opgaver, som er relevante i forhold til deltagerens livssituation, f.eks. i relation til fastholdelse af job. Denne del af undervisningen følger de samme neurovidenskabelige principper og inkluderer bl.a. mundtlige oplæg, debat hvor man skal give et synspunkt både for og imod en holdning og skærmøvelser i par, hvor man skal give eller følge præcise instruktioner.

Der anvendes skærme mellem deltagerne under 'fiskespillet', så deltagerne ikke behøver at holde kortene selv og samtidig ikke kan se hinandens kort. Deltagerne må gerne bruge gestik til at støtte deres kommunikation, men skærmen forhindrer, at deltagerne kun gestikulerer eller peger på deres billeder uden at sige noget.

For den enkelte deltager er det på forhånd aftalt, i hvilket omfang det forventes, at han/hun deltager sprogligt, og deltageren vil blive promptet i forhold til dette. Det gælder både, når der spilles 'fisk', men også når vi laver de øvrige kommunikationsøvelser. Endvidere laves der rammer for undervisningen, som knytter sig til specifikke regler, og som former spillet og øvelserne. Eksempelvis kan en regel være, at en deltager i 'fiskespillet' må støttes af en skrevet sætning ('Har du ...'), mens en anden deltager skal bruge sætninger både i spørgsmål og svar. Logopæderne sørger således for, at intet er overladt til tilfældighederne. Det vil sige, at niveauet for sproglig udfordring varierer fra deltager til deltager efter afasigrad og -type og styres løbende i spillet og øvelserne.

Promptskema

Undervejs i processen har vi udviklet et promptskema. Det er ikke beskrevet i de tidligere nævnte forskningsartikler, men det udsprang af et behov for at registrere fremgang hos den enkelte deltager samt at blive klogere på hvilken type af prompt, den enkelte deltager profiterer bedst af. Senere er vi blevet inspireret til at give vores prompt et hierarki (Rose, M. & Attard, M., 2011, Abel, S. et al., 2011).

I skemaet registrerer man prompt ud fra et hierarki således, at når logopæden prompter, starter prompten med gestik, derefter semantisk prompt, sætningsfuldendelse og fonemisk prompt (første fonem og derefter stavelse). Derefter noteres hvilket niveau af prompt, der fører til et korrekt svar. På den måde kan man registrere, hvilket promptniveau der giver succes, og hvor mange ord der skal promptes i 'fiskespillet' og øvelserne.

Test

Alle deltagere er indtil nu testet før og efter forløbet med Western Aphasia Battery (1982, 2001), Metode til Analyse af Sammenhængende Tale (2004), Mobilisering af Verber og Substantiver (2001), supplerende tests fra Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia (2005) og Ordkendskabstesten.

Endvidere udfylder pårørende CETI-kommunikationsundersøgelse (1989) før og efter forløbet.

Spørgeskema

Testning suppleres med et spørgeskema til deltagerne med udgangspunkt i Kirmness, M. (2011). Spørgeskemaet omhandler en generel oplevelse af forløbet, og på baggrund af dette samt testresultater afholder vi en evalueringssamtale. Deltagerne og deres pårørende får efter forløbet stillet supplerende spørgsmål til deres oplevelse af forandringer i forhold til sprog, kommunikation og kognitive evner.

Deltagernes tilbagemeldinger

Forud for forløbene var vi bekymrede for, om undervisningsformen var for ensformig, men deltagerne melder tilbage, at de valgte materialer har været relevante for dem, og at undervisningen ikke følte ensformig. Det er mange af deltagernes og de pårørendes opfattelse, at de har profiteret af sådan et forløb. Intensiteten og mødet med ligestillede er blevet fremhævet som vigtige faktorer. Nogle har oplevet en fremgang på andre områder end ordmobilisering som fx sprogforståelse, kommunikation, koncentration og hukommelse.

Deltagerne selv har været tilfredse med tidspunktet for deltagelse i forløbet på trods af, at det har været på meget forskellige tidspunkter i deres samlede rehabiliteringsforløb.

Refleksioner

Vi er ikke i tvivl om, at deltagerne har profiteret af de intensive forløb, og de fleste deltagere har vist fremgang i testning, som omhandler ordmobilisering. I dette afsnit præsenteres refleksioner over vores valg undervejs, konstruktionen/strukturen på vores intensive forløb, deltagere og tidsramme, undervisningens mål og inddragelse af andre kommunikative opgaver og forslag til, hvordan logopædisk praksis kan videreudvikles på dette område.

Konstruktion/struktur

I de artikler, der ligger til baggrund for vores forløb, spiller logopæden med som fjerde mand i fiskespillet. Vi har valgt at have fire deltagere og to logopæder, dels af økonomiske årsager og dels for at maksimere antal taleture for hver deltager. Argumentet for at have logopæden til at spille med som 4. mand er, at logopæden sætter

det gode eksempel i forhold til turtagning og sætningskonstruktion. Med fire deltagere har logopæderne mulighed for at koncentrere sig om at støtte deltagerne ud fra deres individuelle mål, og vi oplever en ligeværdig kommunikation mellem deltagerne. Vi har ved afbud spillet med som 4. mand, og her oplever vi ikke markante ændringer. Ligeledes deltager logopæden heller ikke aktivt i de øvrige øvelser i lektion 2.

En af de store fordele, vi kan se ved forløbene er, at den stramme struktur fungerer godt til senhjerneskadede. Den rigide struktur med faste regler for interaktion støtter mennesker med afasi og kognitive problemer og gør, at energien i høj grad bliver brugt på mobilisering af ord. Endvidere har det en positiv effekt, at de afasiramte taler med hinanden med støtte frem for en logopæd på tomandshånd i individuel undervisning. Det er vores oplevelse, at det gør deltagerne mere opmærksomme på, hvad der støtter dem, og når de misforstås af de andre deltagere, får de direkte feedback fra ligestillede. Endvidere matcher konstruktionen med 3 timer om dagen de krav, de bliver mødt af i dagligdagen i forhold til fastholdelse af koncentration og opmærksomhed i kommunikationssituationer.

I undervisningen justerer vi løbende kort, regler og andre øvelser undervejs i forløbet. Dette beror lige nu på klinisk erfaring, og her arbejder vi på at blive endnu mere konsekvente. Ved hjælp af promptschemaet kan man støtte deltagerne i at vælge en strategi til at prompte sig selv.



'Hjemmelavede' billeder til fiskespillet.

Promptschemaet kan dog ikke bruges til at vise fremgang, da sværhedsgraden øges løbende i fiskespillet og de andre øvelser for at udfordre deltagerne mest muligt.

Deltagere og tidsramme

Vi har som udgangspunkt ikke ekskluderet deltagere fra forløbene på baggrund af afasigrad, afasitype eller sekundære diagnoser, da vi ønsker at blive klogere på, hvilken gruppe det har den største effekt for.

Endvidere har vi inkluderet deltagere på meget forskellige tidspunkter i deres samlede rehabiliteringsforløb. Den samlede evaluering indikerer, at de fleste deltagere har profiteret af det intensive forløb uanset tidspunkt for deltagelse. Alligevel står det ubesvaret tilbage, om der er en optimal tidsramme for deltagelse, og om man kan forestille sig, at det er muligt at profitere af flere intensive forløb under sin samlede rehabiliteringsproces.

Disse spørgsmål håber vi i fremtiden at blive klogere på ved at lave systematisk evaluering af forløbene.

Undervisningens mål og inddragelse af andre kommunikative opgaver

I tidligere forskning peges der på, at »go – fish« ikke er den eneste undervisningsform, som kan bruges i den intensive undervisning (Pulvermüller & Berthier, 2008). Vi mener, at det giver andre muligheder for implementering i praksis at vende blikket mere mod principperne bag CILT/ILAT, og særligt hvis man skal konstruere et relevant tilbud til alle grader og typer af afasi. En kombination af fiskespil og naturlige kommunikationsøvelser giver logopæden mulighed for i højere grad at tilpasse indholdet til den enkelte deltager. Det omhandler både indholdet af undervisningen, undervisningens mål samt de individuelle behov deltagerne har for at kommunikere i deres dagligdag.

I implementeringen af denne nye måde at tænke intensive forløb på har vores faglige diskussioner ændret sig fra at handle om metoden 'fisk' til at handle mere om mål. Det overordnede mål med fiskespillet er at styrke ordmobilisering, og det kan også opnås og varieres gennem mange andre forskellige naturlige kommunikati-

ve øvelser, hvis man husker at overholde principperne om høj træningsintensitet over en kort tidsperiode, kommunikativ og adfærdsmæssig relevans og fokus på verbal kommunikation. Det vil sige, at der arbejdes mere med ét mål ad gangen over en kortere undervisningsperiode, og det har også givet inspiration til vores øvrige undervisningsforløb.

Når vi før har undervist intensivt, har det ikke på samme måde omhandlet et enkelt mål, men oftest været undervisning, der indeholdt mange forskellige opgaver med mange forskellige mål og delmål i forhold til kropsniveau, aktivitet og deltagelse, personlige faktorer og omgivelsesfaktorer. F. eks. er der lavet læse-/skrive-øvelser og ordmobiliseringsøvelser i samme undervisningstime.

Fremtidsperspektiver

Da vi først læste om CILT/ILAT, virkede det som en undervisningsmetode, der kunne være vanskelig at implementere i logopædisk praksis. Derudover forekom den lidt uinspirerende og ensformig.

Efter at have rettet fokus mere mod de neurovidenskabelige principper bag og prøvet det i praksis, er vi dog overbeviste om, at det skal være en del af vores logopædiske praksis fremadrettet. Samtidig hersker der ikke tvivl om, at vores nuværende holdning er, at et intensivt forløb af dette format aldrig kan stå alene, men kun være et supplement til et samlet logopædisk forløb. Dette skyldes, at vores intensive forløb ikke fokuserer på alle modaliteter, da man ikke kan implementere mål omkring f.eks. læsning og stavning, hvis man skal overholde principperne for undervisningen.

Alt i alt kan man sige, at vores forløb indtil nu har givet mange svar, men også mange nye spørgsmål, som står ubesvarede hen. Vi er ikke i tvivl om, at mange af deltagerne har profiteret af vores forløb indtil nu. Samtidig er vi overbeviste om, at vi kan blive endnu klogere på, hvordan vi fremadrettet kan give det mest optimale rehabiliteringstilbud.

Det er positivt for logopædisk praksis generelt, at MTV-rapporten er kommet, men udfordrende

når det skal omsættes til daglig logopædisk praksis. Lise Randrup beskriver, at MTV-rapporten ikke har til formål at give svar på, om interventionen har effekt i et eksperimentelt studie, men nærmere om det har en effekt at indføre interventionen i daglig praksis. Formålet er altså med andre ord at ruste os logopæder til at træffe bedre og mere velbegrundede beslutninger om det rehabiliteringstilbud, vi giver borgere med kommunikative vanskeligheder (Jensen, L. R. 2011).

Vi fandt inspiration og håber, at vi med denne artikel har givet lidt inspiration videre. Samtidig håber vi også, at vi kan medvirke til en fortsat debat om intensitet og metoder inden for afasi-undervisningen i Danmark, så vi på tværs af regioner og kommuner kan blive klogere på, hvordan vi giver det bedste rehabiliteringstilbud til borgere med afasi.

Referencer

- Abel, S., Schultz, A., Radermacher, I., Willmes, K., Huber, W. (2005) *Decreasing and Increasing cues in naming therapy for aphasia*. *Aphasiology*, 19, 831-848.
- Difrancesco, S., Pulvermüller, F., Mohr, B. (2012). *Intensive language-action therapy (ILAT). The methods*. *Aphasiology*, 26 (11), 1317-1351.
- Holmgaard, S., Hejsel, H. L., Bødker, A., (2013). *Intensive Language-Action Therapy (ILAT) in a real-life clinic*. Poster præsenteret ved den 4. nordiske Afasikonference, Göteborg.
- Jensen, L. R. (2011). *Medicinsk teknologivurdering på afasiområdet*. *Logos Audiologopædisk Tidsskrift*, 63, 4-7
- Kirmness, M. (2011). *»I like to come here and do a job« – Participant experience of CILT In early aphasia rehabilitation*. Poster præsenteret ved den 3. Nordiske Afasi Konference, Helsinki, Finland.
- Maher, L. M, Kendall, D., Swearingin, J. A., Rodriguez, A., Leon, S. A., Pingel, K., Holland, A., Rothi, L. J. G. (2006). *A pilot study of Use-dependent learning in the context of Constraint Induced language Therapy*. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12, 843-852.
- Pulvermüller, F., Berthier, M. L. (2008). *Aphasia therapy on a neuroscience basis*. *Aphasiology*, 22 (6), 563-599.
- Rose, M. & Attard, M. (2011). *Multi-modality aphasia therapy (M-MAT): A procedural manual*. La Trobe University: Melbourne
- Sundhedsstyrelsen, sundhedsdokumentation (2011). *Hjerneskaderehabilitering – en medicinsk teknologivurdering*, s. 91-97. København: Sundhedsstyrelsen, Sundhedsdokumentation, Serienavn 2011;13(1).



LIDER DU AF **TINNITUS?**

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

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

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

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

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

LæseLeg - et evidensbaseret dansk pædagogisk redskab, der støtter børnehavebørns kommunikative færdigheder indenfor et inkluderende fællesskab

I 2012 introducerede Mary Fonden et nyt dansk pædagogisk-didaktisk redskab til at fremme den kommunikative udvikling, de sociale færdigheder og inklusion hos danske børnehavebørn. Redskabet hedder LæseLeg og er nu implementeret i mere end 500 danske børnehaver samtidig med, at programmet nu er blevet evidensbaseret på et dansk sample under projektets pilotfase. Nærværende artikel har til formål at præsentere det teoretiske og praktiske grundlag for LæseLeg samt nogle af de foreløbige resultater fra følgeforskningen af LæseLeg.



KRISTINE JENSEN DE LOPEZ:
professor i udviklingspsykologi,
leder af Børnesprogklinikken,
Center for Developmental & Applied Psychological Science, Institut for Kommunikation & Psykologi, Aalborg Universitet.
kristine@hum.aau.dk

På baggrund af et systematisk litteraturreview af evidensbaserede pædagogiske redskaber til at støtte den kommunikative udvikling hos børnehavebørn er Dialogisk Læsning blevet fremhævet blandt flere lovende evidensbaserede redskaber til både at støtte børn, der har en forsinket eller afvigende sproglig udvikling, børn fra ressourcetsvage familier, og børn der vokser op med mere end ét modersmål (Jensen de López, 2011).

Med denne viden har Mary Fonden i samarbejde med en faglig ekspertgruppe bestående af småbørnsforskere fra Aarhus universitet (DPU), Københavns universitet, Aalborg universitet, University College Copenhagen og en erfaren talepædagog udviklet et nyt evidensbaseret dansk pædagogisk redskab kaldet LæseLeg. LæseLeg er centreret omkring principperne indenfor Dialogisk Læsning i kombination med en virksomhedsteoretisk tilgang og den Vygotsky-inspirerede sociokulturelle tilgang til børns kommunikative udvikling, sociale læring og trivsel.

Litteraturreviewet pegede på, at Dialogisk

Læsning - der af Whitehurst og kolleger (Whitehurst et al, 1988) oprindeligt blev kaldt »shared-book-reading«, og senere hen er blevet udviklet i samarbejde med Zevenberg (Zevenberg, Whitehurst og Zevenberg, 2003), men også af Chambers (1993) - til sammenligning med den mere »frie« og ustrukturerede højt-læsningsaktivitet skaber et kvalitativt anderledes læringsrum for udviklingen af ordforråd hos vuggestue- og børnehavebørn.

Den evidensbaserede forskning, der har undersøgt effekten af Dialogisk Læsning indenfor Whitehursts principper viser, at forældres anvendelse af Dialogisk Læsning fremmer småbørns udvikling af ordforråd. I et enkelt studie var det både forældrene og lærerne i børnenes børnehaver, der anvendte Dialogisk Læsning. I de fleste studier har interventionsperioden været temmelig lang - helt op til 30 uger, og der er blevet læst 30 forskellige bøger for børnene tre gange om ugen (Zevenberg, Whitehurst og Zevenberg, 2003). Det vil sige, at børnene er blevet eksponeret for Dialogisk Læsning hyppigt og over lang tid, men som regel kun i korte tidsperioder af 10 minutter. I Zevenberg, Whitehurst og Zevenberg (2003) studiet blev børnene trænet i deres fonologiske opmærksomhed parallelt med, at de deltog i Dialogisk Læsning, så det er uklart, om det er træningen i Dialogisk Læsning alene, der har haft en effekt. Inden interventionen var forældrene og pædagogerne blevet præsenteret for principperne i Dialogisk Læsning ved, at de så en kort video og efterfølgende

øvede sig i teknikkerne sammen med en psykologistuderende eller en støttepædagog.

Ud fra Whitehurst og kollegaers forskning har det ikke været undersøgt, om Dialogisk Læsning - når den udelukkende inddrages i den daglige pædagogisk-didaktiske praksis - har en effekt på børns kommunikative udvikling.

I et nyere canadisk studie af Lever og Sénéchal (Lever og Sénéchal, 2011), som også er det første studie, der har undersøgt effekten af Dialogisk Læsning på børnehalebørns narrative færdigheder, viser resultaterne, at Dialogisk Læsning også kan fremme børns fortællerevner. Dog var det i dette studie ikke pædagogerne selv, men en gruppe forskere, der udførte den Dialogiske Læsning med børnene. Også i dette studie blev forskerne blot introducerede kort til principperne i Dialogisk Læsning.

Når vi retter fokus på anvendelsen af Dialogisk Læsning i Danmark, findes der ingen publicerede studier af effekten af Dialogisk Læsning med danske børn. I et upubliceret dansk speciale af Jensen (2005) afprøvede forfatteren, om Dialogisk Læsning efterfulgt af hv-spørgsmål havde en effekt på 5- til 6-årige børnehalebørns ekspressive ordforråd målt på henholdsvis udvalgte ord, der indgik billedbøgerne (bogordforråd), og generelt ordforråd (standardiseret ordprøve).

Studiet viste kun en effekt på børnenes bogordforråd, men ikke på deres generelle ordforråd. Det vil sige, at effekten var begrænset til at gælde for ord, der var blevet læst gentagne gange. Proceduren for, hvordan børnenes færdigheder blev testet, synes dog at være forbundet med nogle metodiske svagheder, hvorfor resultaterne synes uklare.

Et andet nyere dansk tiltag til at introducere Dialogisk Læsning i danske børnehavers praksis har været Sprogpakken, som er Socialministeriets storstilede efteruddannelsesindsats lanceret i form af en sprogpakke til 34 mio. kr. (<http://www.sprogpakken.dk>). Gennem Sprogpakken er flere tusinde pædagoger og nøglepersoner i kommunerne blev tilbudt et 4 eller 6 dages efteruddannelseskursus om børns sprog og sproglige udvikling og om, hvordan man kan styrke det daglige arbejde med at stimulere

børns sproglige udvikling (sprogpakken.dk, Servicestyrelsen).

I efteruddannelsesforløbet er pædagogerne kort blevet præsenteret for de centrale principper om Dialogisk Læsning indenfor Whitehurst og kollegaers begreber, som et redskab til børn med sproglige udfordringer. Dette har været i form af et to-timers indlæg, hvor temaet samlet set udgjorde blot ét ud af de i alt 11 temaer, der er blevet præsenteret i læringsforløbet for pædagogerne. Man kan dermed sige, at Sprogpakkens introduktion til Dialogisk Læsning synes at have bestået af en kort og ret sparsom berøring af principperne indenfor Dialogisk Læsning og på et meget introducerende og overordnet teoretisk niveau.

Grundantagelsen bag Sprogpakken er, at børn primært lærer sprog fra voksne via implicite og eksplicite læringsstrategier (<http://www.sprogpakken.dk>). Denne antagelse er i god overensstemmelse med Whitehursts tidlige arbejde med børns sproglige udvikling, hvor særligt imitation og modellering af det, de voksne siger, men også brug af hv-ord og åbne spørgsmål, anses som centrale principper (Whitehurst et al, 1988).

LæseLeg

LæseLeg-materialet består af et faghæfte om Dialogisk Læsning, en bogliste med forslag til gode bøger, som er alderssvarende til enten børn på 3-4 år eller 5-6 år. Hver bog er tilknyttet et boghæfte, hvor der indgår forslag til konkrete pædagogiske redskaber, som kan udfoldes i tilknytning til læsningen af den specifikke bog, samt hæfter til forældrene.

De konkrete didaktiske aktiviteter rækker fra for eksempel forslag til spørgsmål, der kan stilles i bogsamtalen, eksempler på sætninger der kan gentages sammen med børnene, en bogquiz, en liste med »gode ord« fra bogen og forslag til forskellige kreative aktiviteter, som pædagogen kan udfolde i en struktureret legeaktivitet, efter at bogen er gennemarbejdet.

Proceduren til at arbejde med LæseLegs-materiale er beskrevet i faghæftets otte kapitler. Her beskrives grundtanken indenfor Dialogisk Læsning, og hvordan pædagogen skal forberede sig på sine LæseLeg-aktiviteter med fokus på,

at børn er forskellige, og med forslag til, hvordan man bedst kan sammensætte læsegrupperne således, at inklusion er i højsædet. Dernæst beskrives forslag til, hvordan pædagogen kan øve sine evner som god oplæser med fokus på forskellige nuancer i sproget, som kan være gode at indlejre i oplæsningen og dialogen med børnene. Faghæftet beskriver ligeledes strukturen i LæseLeg, hvor programmet anbefaler, at man arbejder med samme bog over en to ugers periode, men hvor pædagogen præsenterer forskellige didaktiske aktiviteter for børnegruppen. Her understreges der, at de fysiske og sociale omgivelser er vigtige for et godt LæseLeg-forløb, og at den gensidige anerkendelse af det enkelte barn er vigtigt for barnets trivsel i LæseLeg-gruppen og for dets mulighed for læring. Endelig er der et kapitel med forslag til, hvordan pædagogen kan invitere børnegruppen til at deltage i udfoldelsen af forskellige typer kreative og æstetiske aktiviteter i eller udenfor børnehaven. Og der er forslag til konkrete måder, forældrene kan inddrages som samarbejdspartnere på, og hvordan børnene kan formidle temaerne i bøgerne til forældrene og til de øvrige pædagoger og børn i børnehaven. Mary Fonden tilbyder ligeledes heldags introduktionskurser til LæseLeg, som udføres af talepædagog Jette Løntoft.

Baggrunden for LæseLeg

Grundantagelsen for udviklingen af LæseLeg er i overensstemmelse med grundtanken hos Mary Fonden, som er, at *Alle har ret til at høre til*. Denne grundtanke har været helt central i udviklingen af LæseLeg, hvor formålet har været at udvikle et konkret dansk pædagogisk materiale til danske børnehaver, som alle børn kan få glæde af. Udviklingen af LæseLeg har endvidere haft udgangspunkt i den eksisterende praksis i de danske børnehaver og i den eksisterende evidens, som blev udledt af resultaterne fra internationale studier i litteraturreviewet. Reviewet viste nemlig, at udover Dialogisk Læsning var der flere typer pædagogiske aktiviteter, som har gode evidensbaserede resultater i forhold til at fremme kommunikative færdigheder og social inklusion hos børnehavebørn. Her kan blandt andet nævnes drama og kreative aktiviteter.

Særligt leg og drama med udgangspunkt i den svenske legeforsker Lundqvists teori om sammenhæng mellem leg og læring, har vist sig at have en effekt på børns udvikling af fortællerevner. I et studie af Baumer, Ferholt og Lecusay (Baumer, Ferholt og Lecusay, 2005) viste deres resultater, at børn, der deltager i forestillingsleg og dramatisk rolleleg forbundet med Dialogisk Læsnings-sessioner, hvor børnene inviteres med til at udfolde temaerne fra bøger i kreative handlinger og sociale samspil med andre børn, udvikler mere avancerede fortællerevner end børn, der blot får læst samme bøger højt, men ikke har deltaget i et struktureret pædagogisk forløb (Baumer, Ferholt og Lecusay, 2005; se også Broström, Jensen de López og Løntoft, 2012 for andre studier).

Det teoretiske og praksisforankrede nationale forskningsfelt, som har bidraget til udviklingen af LæseLeg er primært Broströms kulturhistoriske forskning om læring, leg og æstetik i børnehavepædagogisk praksis (Broström, 2010). Med udgangspunkt i Vygotskys begreber om læring som en samlet dialektisk enhed - udmøntet i Stetsenkos fremstilling om, at de tre centrale elementer for barnets læring er barn-voksen re-

LæseLeg

LæseLeg består af tre gennemlæsninger af den samme bog inden for en uge for en børnegruppe på max fem børn. Læsningerne involverer gradvist børnene mere og mere.

- 1. gennemlæsning foregår om muligt uden afbrydelser. Bagefter taler den voksne og børnene om bogen.
- 2. gennemlæsning inviterer til afbrydelser og samtale. Den voksne stiller spørgsmål, og man »smager« på de gode ord og taler om dem.
- 3. læsning af bogen inddrager børnene endnu mere, de genfortæller fx, quizzer, uddeler stjerner og taler om, hvad de er blevet klogere på ved at læse bogen.

De tre læsninger af bogen afsluttes med en eller flere kreative aktiviteter i den efterfølgende uge. Her får børnene – ved at bruge deres hænder og deres fantasi – bogens handling og ord endnu mere ind under huden. Ved at tegne, dramatisere eller lege et tema eller ord fra bogen øges effekten af den dialogiske læsning.

LæseLeg-materialet indeholder bl.a. fire billedbøger, instruktions-dvd, boghæfter med strukturerede LæseLeg-forløb til mere end 30 bøger og forældretips. Læs mere om LæseLeg på www.laeseleg.dk.

lationen, inddragelse af medierende kulturhistoriske redskaber (for eksempel sprog, kunst og æstetik), samt zonen for nærmeste udvikling, understreger Broström, at det er barnets handlinger i verdenen, som er centrale for dets læring. Også Rogoffs begreb om *guidet* deltagelse understreges som eksempel på, at det er centralt for barnets læring, at den finder sted i en social og interpersonel kontekst (Rogoff, 1993). I Broströms forskning fremhæver han, at de æstetiske aktiviteter giver plads til den kropsligt forankrede læring hos barnet, hvor flere sanser, fornemmelser og følelser kommer i spil med hinanden. Her er der blandt andet hentet skandinavisk inspiration hos henholdsvis den norske legeforsker Guss (i Broström, 2010) og den svenske legeforsker Lundqvist (1995). Ifølge denne forskningstradition anses drama og dialog for centrale aktiviteter i børns læring, fordi disse handlinger er med til at udfordre børnene i deres egne fortællerevner, og til at invitere dem til at kunne reflektere over og diskutere almene moralske og filosofiske emner. Der er flere centrale teoretiske forskelle mellem den kulturhistoriske forskning om dialogisk samvær og den angelsaksiske forskning, som Whitehurst og kolleger arbejder indenfor. En forskel ligger i forståelsen af og funktionen af imitation og imitative handlinger for børns sproglige udvikling. I Whitehurst traditionen anskues imitation i lyset af den behavioristiske og adfærdsmodulerende tilgang med udgangspunkt i Banduras teori om social læring (Whitehurst og Merkur, 1977; Whitehurst og Vasta, 1975), hvorimod der i den virksomhedsteoretiske og kulturhistoriske tilgang lægges vægt på, at imitation er en kreativ handling, og at der i selve handlingen sker en transformation af barnets egen opfattelse af begrebet eller genstanden, som det ønsker at gengive. Dette ligger indenfor det, Vygotsky kalder den kreative imitation (Linqvist, 2003). Oversat til praksis forventer man altså ikke, at barnet gengiver nøjagtigt samme ord og fraser, som det hører i den dialogiske oplæsning, eller at det fremstiller en tegning, som er nøjagtig magen til eller en tro kopi af den tegning, det har set i bogen. Men at barnet – ud fra teorien om zonen for nærmest udvikling – anvender sin egen fantasi og med udgangspunkt i zonen for nærmeste ud-

vikling fremstiller et stykke drama eller udfører anden æstetisk aktivitet, som er medieret af barnets deltagelse i den dialogiske læsning og samværet med de andre børn under voksenledsagelse.

Jette Løntofts mangeårige erfaringer med at arbejde pædagogisk med Dialogisk Læsning indenfor Chambers principper har været et vigtigt element i opbygningen af mange af de konkrete materialer, som indgår i LæseLeg-programmet (Chamber, 1993). F.eks. er legen i forbindelse med læseaktiviteter, introduktionskurset - og ikke mindst valg af bøger - vigtige elementer for at sikre kvaliteten af LæseLeg. Som fremhævet af Broström (Broström, 2010) er det således ikke ligegyldigt, hvilke slags børnebøger, der udvælges til at indgå i LæseLeg aktiviteter. I udviklingen af LæseLeg er der også lagt stort vægt på inddragelse af danske eksperter indenfor småbørnelitteratur, som har peget på, hvilke børnebøger der anses som mest anvendelige. Her har kriterierne været, at bøgerne illustrerer hverdagsaktiviteter og indeholder en høj grad af fiktion for at fremme børnenes kreative tænkning og fantasiverden.

Forcerne ved LæseLeg i dansk praksis

Fra et didaktisk synspunkt synes en af forcerne ved LæseLeg-materialet at være, at programmet tilbyder pædagogerne en struktureret pakkeløsning med udvalgte gode børnebøger og dertilhørende boglister, således at de let kan komme i gang med at arbejde indenfor rammerne af et struktureret LæseLeg og Dialogisk Læsningsforløb. På den anden side er programmet tilstrækkeligt bredt i sin tilgang, således at den enkelte pædagog har rig mulighed for at udøve LæseLeg på sin helt egen og personlige facon. En anden force ved LæseLeg er, at den er udviklet indenfor en dansk pædagogisk praksis, hvor leg, kreative aktiviteter og socialt samspil er i højsædet. Sammenlignet med internationale studier, der finder en effekt af Dialogisk Læsning, ses der for LæseLeg allerede en effekt efter blot 3 måneders læsning og leg, hvilket kan siges at være en relativt kort interventionsperiode. I andre effektstudier, hvor Dialogisk Læsning indgår, har interventionen været i op til 30 uger,

hvilket er væsentligt længere end den interventionsperiode, som har vist god effekt i forhold til LæseLeg programmet. Det kan være svært at forestille sig, at danske pædagoger vil kunne afsætte mere end de tolv uger, som effektstudiet af LæseLeg forløb over, af deres tidskrævende og travle hverdage til at arbejde struktureret med et interventionsprogram.

Når man ser på selve implementeringen af LæseLeg programmet i dansk pædagogisk praksis, er det tydeligvis en force, at programmet var afprøvet indenfor rammerne af et såkaldt *mixed-methods* paradigme, og at der blev opnået god effekt af programmet på tværs af de forskellige parametre allerede efter pilotfasen, og således inden programmet blev lanceret nationalt. Evidens, som er fremdrevet via en *mixed-methods* metodologi, hvor effekten af et program undersøges ud fra både en klassisk eksperimentel tilgang med et manipuleret effektstudie, fra en klassisk kvalitativ tilgang med flere kvalitative interviews, samt gennem udførelsen af naturalistiske observationer, anses i forskning for at være den mest robuste evidens. Evidensmålingen er som sagt fundet sted i pilotfasen, og der har været anvendt et prætest-test-posttest design indenfor hver af de tre undermetoder. Denne omfangsrige metodiske stringens og robusthed er ikke tidligere anvendt i evidensmåling af Dialogisk Læsning internationalt eller i andet pædagogisk-didaktisk materiale til dansk pædagogisk praksis.

Opsummering af de første resultater fra følgeforskningen af LæseLeg

Følgeforskningen af LæseLeg og dens implementering i dansk praksis er fortsat i gang, men de første resultater er særdeles lovende. I pilotfasen blev ni børnehaver bedt om at arbejde systematisk med LæseLeg i et tre måneders forløb, hvor de introducerede seks forskellige børnebøger til børnene. Under prætesten, og inden pædagogerne var blevet introduceret til programmet, indsamledes data om pædagogernes eksisterende praksis og erfaringer med højt-læsning, om børnenes kommunikative kompetencer samt om børnenes trivsel og inklusion i børnehaven. Følgeforskningen anvender *mixed-*

methods, hvor en sammenkobling af kvalitative metoder (individuelle interviews og single-case observationer) og quasi-eksperimentelle metoder er blevet anvendt i fremstillingen af et samlet holistisk billede af effekten af LæseLeg i danske børnehaver. Kort opridset viser resultaterne fra de kvalitative interviews med en stor gruppe pædagoger på tværs af tre kommuner, at børnehavepædagogerne inden de stiftede bekendtskab med LæseLeg, havde rigtig mange gode intentioner og ønsker om at ville arbejde systematisk med boglæsning i børnehaven, men at de af forskellige grunde ikke var i stand til at udføre intentionerne i praksis (Clasen og Jensen de López, 2012; Clasen og Jensen de López, 2013, Clasen og Jensen de López, submitted). Resultaterne fra posttesten peger på, at pædagogerne har fundet LæseLeg-materialet og aktiviteterne anvendelige og tydeligvis har rykket deres egne zone for nærmeste udvikling i forhold til at udvikle nye pædagogisk-didaktiske redskaber til at arbejde med børnenes kommunikative kompetencer på en dynamisk og socialt inkluderende måde. Her har både det konkrete materiale og udfoldelsen af aktiviteterne i LæseLeg, men også selve det at være aktiv handlende i den virksomhedsteoretiske forstand videreudviklet pædagogernes forståelse af koblingen mellem den kommunikative og sproglige udvikling, sociale færdigheder, kreativitet og læring. Både i resultaterne fra de individuelle interviews, men også i resultaterne fra single case observationer ses der en effekt af børnenes deltagelse i LæseLeg for deres evne til at danne nye legerelationer, som fremmer social inklusion.

I den del af følgeforskningen, som bestod af et randomiseret, kontrolleret quasi-eksperiment af effekten af LæseLeg, deltog i alt 96 børn. Alle børnene var forinden – i prætesten - blevet undersøgt bredt for deres kommunikative udvikling i prætestfasen via et omfattende testbatteri, som er udviklet på Børnesprogklinikken på Aalborg Universitet. Også for denne del af følgeforskningen er resultaterne meget positive, og der ses en klart effekt af børnenes deltagelse i LæseLeg sammenlignet med børn i kontrolgruppen, der blot har fået læst bøgerne op på almindelig vis (Jensen de López og Clasen, 2013;

Jensen de López og Clasen, i proces). Effekten ses primært indenfor børnenes ordforråd, ordmobilisering og fortællerevner (<http://www.laeseleg.dk>).

Opsummering

Dialogisk Læsning er et evidensbaseret pædagogisk-didaktisk redskab, som ikke tidligere har været evidensbaseret udenfor USA og Canada. Metoden har været kendt og anvendt i Danmark i en årrække, men er nu blevet indlejret i et struktureret didaktisk program, hvor det indgår som et centralt element i det nye danskudviklede pædagogisk-didaktiske program LæseLeg. Som navnet siger, består LæseLeg af to ligevægtige og dialektiske elementer, nemlig ét: at læse sammen og to: at lege sammen. Dette er en kvalitativ anderledes måde at inddrage Dialogisk Læsning på end den praksis, der typisk ses i internationale studier, hvilket skyldes at programmet netop er udviklet indenfor den skandinaviske praksis for leg og med stor respekt for den eksisterende danske pædagogiske praksis omkring børns læring i en social kontekst. Programmet er nu evidensbaseret indenfor et stærkt forskningsmetodisk design og har vist god effekt i forhold til at fremme børnehavepædagogers videre- og efteruddannelse, børnehavebørns kommunikative, sproglige og sociale udvikling og i forhold til at fremme social inklusion i en tidlig alder.

Referencer

- Baumer, S., Ferholt, B. og Lecusay, R. (2005). Promoting narrative competence through adult-child joint pretense: Lessons from the Scandinavian education of practice in playworld. *Cognitive Development*, 20, 576-590.
- Broström, S., Jensen de López, K. og Løntoft, J. (2012). *Dialogisk Læsning i teori og praksis*. I serien Sprog, Udvikling og Læring. Dafolo.
- Broström, S. (2010). Fiction, drawing and play in a Vygotskian perspective. I Tuna, A, Hayden, J. (red.). *Early childhood programs as the doorway to social cohesion: application of Vygotsky's ideas from an East-West perspective*. New Castle upon Tyne: Cambridge Scholars Press, s. 77-94.
- Chamber, A. (1993). *Tell Me: Children Reading and Talk*. Barnes og Noble.
- Clasen, L. og Jensen de López, K. (submitted). Pedagogical practice versus politics in Danish Day-cares: Is there a mismatch?
- Clasen, L. og Jensen de López, K. (2013). Sociale læreprocesser i den pædagogiske praksis – LæseLeg et konkret svar på Ny Nordisk Skole? I *Psyke og Logos*, vol. 1, No. 34, 106-126.
- Clasen, L. og Jensen de López, K. (2012). Applicability of a Danish Early Literacy Programme based on Dialogical Reading: A qualitative study. Oplæg ved European Early Childhood Research Association, september, Porto, Portugal.
- Jensen de López, K. og Clasen, L. (2013). Effects of Dialogical Reading in Danish monolingual, bilingual and language impaired preschool children. Poster oplæg ved Child Language Seminar, Juni, Manchester, UK.
- Jensen de López, K. (2011). *Pædagogiske redskaber til social inklusion i daginstitutioner*. Aalborg Universitet (Aalborg Universitet, Januar, 2011).
- Jensen de López, K. og Clasen E. L. (i proces). *Dialogical Reading is more supportive than reading-as-usual: A randomised control trail study in a Danish Day Care*.
- Jensen de López, K. og Clasen E. L. (2012). *Følgforskning i tilknytning til implementeringen af LæseLeg (Pilotfasen)*. Børnesprogklinikken, Aalborg Universitet.
- Jensen, Nygaard, M. (2005). *Dialogisk oplæsning i dagtilbud*. Et forskningsprojekt under projektet Sølv og Guld: Læring i dagtilbud. Learning Lab Denmark: ID:03.
- Lever, R. og Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how dialogic reading intervention improves kindergarten's oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Lindqvist, G. (2003). Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 15(4), 245-251.
- Lundqvist, G. (1995). *The aesthetic of play. A didactic study of play and culture in pre-schools*. Göteborg, Sweden: Coronet books.
- LæseLeg. <http://www.laeseleg.dk>
- Mary Fonden (2011). *LæseLeg – et faghæfte om Dialogisk Læsning*. Mary Fonden.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. I (red.) R. H. Wozniak og K. W. Fisher, *Development in Content: Acting and Thinking in Specific Environments*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, s. 121-153.
- Sprogpakken. <http://www.sprogpakken.dk>
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., og Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.
- Whitehurst, J. og Vasta, R. (1975). Is language acquired through imitation? *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 4, No. 1.
- Whitehurst, J. og Vasta, R. (1977). The development of communication: Modeling and contrast failure, *Child Development*, 48, 993-1001.
- Zevenberg, A., Whitehurst, J. og Zevenberg, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

Med dansk børneaudiologi i sigtekornet

Dansk børneaudiologi - forslag til forbedring

For 13 år siden udgav Videnscenter for døvblevne, døve og hørehæmmede en rapport, hvor man pegede på forskellige ændringer indenfor området »børn med høretab«. Årerne er gået, og hvad er der reelt blevet ændret?

I artiklen fokuseres på tilbud på de Audiologiske afdelinger med deres forskellige medarbejderkategorier og en mulig centralisering af disse afdelinger. Desuden sættes der fokus på de pædagogiske muligheder indenfor børnehøreområdet, der kunne optimeres, hvis Syddansk Universitet udbød en master i Auditory Verbal Therapy, så vi her i Danmark kunne være på forkant med pædagogiske metoder, der fokuserer på lyd og tale. Endelig stilles der spørgsmål ved, hvordan man bedst når ud til førskolebørn og deres netværk med hørepædagogisk undervisning.



BIRGITTE FRANCK har arbejdet med børn med høretab i hele sit professionelle liv. Hun er fortsat med dette arbejde, efter at hun er gået på pension, dels som foredragsholder, debattør, som coach for forældre til børn med høretab, som anmelder af den nyeste litteratur indenfor høreområdet og pædagogik i det hele taget. Hun har været en af initiativtagerne i Danmark til at sætte fokus på AVT. Hun er meget optaget af den løbende inklusionsdebat.

I november 2001 blev der udgivet en rapport fra Videnscenter for døvblevne, døve og hørehæmmede. Den var lavet på foranledning af Dansk Medicinsk Audiologisk Selskab og byggede på 5 arbejdsgrupper, der hver skulle arbejde ud fra et bestemt tema:

- Universel neonatal hørescreening
- Identifikation og diagnose
- Høreapparatilpasning
- Udbytte, sprog/tale/socialt foranstaltninger
- Forældre med deres behov og ønsker

Konklusionen var, at man ønskede en optimal børneaudiologisk service. Der blev peget på 3-4

børnevenlige centre med optimal audiologisk ekspertise. Det blev fremhævet, at der mellem disse centre skulle aftales faste procedurer og kompetencefordelinger bl.a. i forhold til at beskrive og vurdere børn med høretab.

Det blev bl.a. konkluderet, at »Centralisering af den medicinske børneaudiologiske diagnostik og/eller behandling bør gennemføres i det omfang, det vil fremme kvaliteten af det kliniske arbejde og børneaudiologisk forskning og udvikling«. I rapporten kunne man også læse, at barn og familie har krav på, at deres samlede behov sættes i centrum.

En begyndende centralisering af børneaudiologien er på vej

For nogle år siden skete en ændring i henvisningsmønsteret, idet de mindre audiologiske afdelinger i Jylland begyndte at sende små og nyopdagede børn med høretab til enten Odense eller Århus audiologiske afdelinger¹. På Sjælland tror jeg, at forældre af sig selv eller måske efter snak med PPR er trukket væk fra audiologiske afdelinger rundt omkring på Sjælland og ind mod Gentofte og Bispebjerg. Dette fik jeg bekræftet ved et møde med forældre til børn med høretab, hvor alle havde valgt at flytte til en mere centralt beliggende klinik. Det forlyder nu, at Høreklinikken i Slagelse skal være det nye om-

drejningspunkt omkring børneaudiologien udenfor København.

Børneaudiologi 2013-2014

Man kan undre sig over tilbud i Region Midt, hvor man har en opsplittet model, idet små børn fra 0-2 år fra Vestjylland ses på Audiologisk Center i Århus, for dernæst at flyttes til Viborg Høre-klinik til og med det 5. leveår, for så at skulle bruge Høreklinikken i Holstebro fra det 6. leveår. Denne model lever ikke op til den tryghed og det helhedssyn, som forældre ønsker.

I øvrigt efterlyser jeg børnevenlige faciliteter, hvis man centrerer børnearbejdet på få klinikker, f.eks. at børnene har deres eget børnevenlige venteværelse. Der er dog formentlig stor forskel på, hvilke tilbud man modtager som forældre til et barn med høretab, alt afhængig af geografi og personsammenfald.

Jeg vil ikke skæve yderligere til den gamle rapport, men i stedet fokusere på Dansk Børneaudiologi, som jeg fornemmer, den tegnes i begyndelsen af 2014. Jeg tror ikke, at man har nået målet med den optimale børneaudiologiske service, som den blev beskrevet for 12 år siden, og jeg fokuserer på, hvad der i givet fald skal til, for at dette område kan blive optimeret.

Engang talte vi om verdens bedste hørefor-sorg/omsorg i Danmark. Det er lang tid siden. Det kan uden tvivl gøres bedre på børneområdet og måske uden yderligere omkostninger end kørselsgodtgørelse. Det sidste må sundhedsøko-nomer se på.

Den positive udvikling

Der er sket utrolig meget indenfor børne-høre-området i de forløbne år. Indførelse af screening for høretab hos nyfødte i 2005 har været med til, at flere børn med høretab bliver diagnosticeret og behandlet langt tidligere. Det betyder, at døvfødte børn, og efterhånden også børn med store høretab, kan tilbydes Cochlear Implant omkring 1 års-alderen.

Imidlertid har det vist sig, at vi i Danmark screener langt færre nyfødte børn for høretab end i mange andre lande (Degn og Thomsen 2013). Tal fra Sundhedsstyrelsen 2010 viser dog, at 15 pct. af de nyfødte ikke bliver screenet. Så

det sikkerhedsnet, vi troede var blevet spændt ud i forbindelse med tidlig diagnosticering, har nogle store huller.

Sue Arcbold fra »The Ear Foundation i Nottingham« talte for nylig i Vartov i København². Her nævnte hun bl.a. »Den danske Model«, og gav udtryk for, at visse ting indenfor den pædagogiske audiologi har sit helt eget liv i Danmark i forhold til resten af verden.

Bevilling af HA ligger nu hos regionerne

Efter nogle år, hvor kommunen var bevilligende myndighed, er kompetencen nu overgået til regionerne. Jeg efterlyser retningslinjer, der ud over 4-årsgarantireglen, fokuserer på at optimere HA-behandlingen. Vi taler om børn, der er i en udviklings- og indlæringsituation, og som bør understøttes på en teknisk optimal måde, for at få så gode chancer som muligt for at indgå i det sociale liv her og nu og i fremtiden.

Det er svært at lave en cost-benefit-analyse af udgifter til HA i forhold til livskvalitet og sprog-udvikling. Nogle Høreklinikker har større forståelse for denne ekstremt vigtige problematik end andre.

De audiologiske afdelinger

I Danmark er de audiologiske afdelinger/høre-klinikker, bortset fra Odense, underlagt ØNH-afdelingerne administrerende overlæge. Der kan være stor forskel i interessefeltet, alt efter om man er ØNH-læge eller audiolog. Jeg stiller spørgsmål ved den nuværende hierarkiske opbygning. Jeg tror, at incitamentet til det daglige arbejde samt til forskning vil kunne vokse, hvis audiologien fik en selvstændig placering på sygehuset med egen administrerende overlæge.

Audiologien er i øvrigt præget af, at mange audiologiske overlæger går/er gået på pension. Nye, yngre kræfter kan være både sundt og fornyende. Men det er problematisk, hvis audiologen erstattes af (pensionerede) ørelæger uden kendskab til audiologi og høreapparater.

Audiologiassistenten

Audiologiassistenten er en vigtig person i forbindelse med høreprøve og tildeling af høreapparat. For at kunne takle babyer, små og større

børn og deres forældre, kræves der, ud over almindeligt kendskab til HA og tilpasning af disse, også empati og viden om børn.

Man kan starte på audiologiassistentuddannelsen efter 9. klasse. Inklusive grundforløbet på et halvt år tager uddannelsen 2,6 år, hvoraf en stor del af tiden tilbringes som elev på en audiologisk afdeling afbrudt af forløb på Teknisk skole i Odense. Jeg oplever, at der er sket og sker en rivende udvikling indenfor det audiologiske område. Dette kræver viden på et højt niveau, og at man kan tilegne sig den nyeste forskning på engelsk.

At elever bliver oplært på én audiologisk afdeling, kan muligvis betyde, at man - især på mindre afdelinger - kommer til at lære og vedligeholde den kultur og de holdninger, man har netop det sted. Det behøver ikke nødvendigvis at borge for kvalitet.

Jeg mener, at det audiologiske felts kompleksitet kræver, at man i fremtiden ansætter audiologiassistenter med en akademisk uddannelse – kandidater fra SDU eller KUA.

Afdelinger, hvor der ikke er en audiologisk overlæge, bør ikke fremover kunne uddanne elever og varetage børnearbejdet.

Man kan hente inspiration fra udlandet. Jeg har kikket på audionom-uddannelsen i Lund, og af beskrivelsen af uddannelsen fremgår »Audiologiutbildningen är fyraårig och samverkar med logopedprogrammet. Efter tre års avklarade studier kan du få audionomexamen och efter fyra år magisterexamen i audiologi«.

I USA fremgår det, at: »ASHA-certified audiologists have either a masters or doctoral degree from an accredited academic program, have passed a national examination and have received ongoing continuing education. ASHA-certified audiologists have the knowledge, skills and experience to provide high-quality services«.

Man kan diskutere, om den tekniske eller pædagogiske audiolog i Danmark også skal være den person, der har det pædagogiske arbejde med børn og familie. Her er der forskellige løsninger. Nogle steder står den samme person for både

tilpasning af høreapparat og den pædagogiske coaching. Andre steder er arbejdet delt mellem to fagpersoner.

Øreproppers beskaffenhed og tidsrammen for nye propper

På et Oticon-seminar for nylig³ debatterede »salen« ørepropper. Der var på ingen måde enighed om brug af hårde og bløde propper. Det kunne næste lyde, som om der var tale om to religioner. Jeg så gerne, at denne problematik blev taget op til yderligere diskussion.

Jeg efterlyser desuden ens retningslinier for udskiftning af ørepropper. Man kan undres over, at der indenfor samme region kan være forskellige holdninger til, hvor ofte børn skal have nye propper. Jeg kunne forestille mig, at manglende kendskab til vigtigheden af korrekt øreprop – især hos småbørn samt besparelser på en afdeling, kan medvirke til denne forskelsbehandling.

På nogle Høreklinikker kan man få akuttid til børn, hvis der er prop-problemer, mens der på andre klinikker kan gå flere dage, før barnet kommer til - også i samme region. Når man fokuserer på HA-behandling, er det yderst vigtigt også at fokusere på øreproppen, da den er en vigtig del af det samlede resultat⁴.

Jeg kunne ønske, at en af de nye tekniske audiologer lavede et speciale eller en ph.d.-afhandling om ørepropper, idet jeg har oplevet varierende ekspertise på dette område. Ovenfor beskrevne problematikker kan tale for centralisering af HA-behandling til børn.

Diagnosticering

Der er sket meget omkring diagnosticering og undersøgelser af disponering for høretab i familien. Hvor man tidligere i høj grad kunne møde diagnosen »medfødt høretab af ukendt årsag«, så er man kommet langt videre med hensyn til at sætte diagnose på de enkelte høretab, finde evt. arvegegne, samt at uddybe høretabsdiagnosen med f.eks. Auditory Neuropathy.

Dette er nok lettere på en afdeling med et stort børneunderlag og med flere audiologer, hvor man bl.a. kan nyde godt af faglig sparring.

Opstart med høreapparat og forskellige evalueringsmetoder

Når høretabet er diagnosticeret, og høreapparatet skal tilpasses, skal der ses grundigt på, hvilket HA der vil være bedst til pågældende barn. Forskellige målemetoder er til rådighed i forbindelse med høreapparattilpasning. Selve processen kan være vanskeligere, når det drejer sig om små børn, fordi de ikke kan give feedback.

Da Danmark er et lille land, burde man på de Audiologiske Afdelinger evaluere brugen af HA ud fra de samme kriterier. Det er vigtigt og bør være standard, at børnene testes løbende, samt at forældre og pædagogisk personale omkring børnene udfylder iagttagelseskemaer. Kun ved et tæt samarbejde mellem audiologisk afdeling, eksperter i marken samt forældrene kan man være sikker på, at optimal høreapparattilpasning er nået.

Opstartsfasen med små børn og høreapparater er tidskrævende. Jo mere information og læring forældrene modtager, desto bedre må man forvente, at indkøringsperioden vil forløbe. Hvad angår den tid, der er sat af, så kan jeg være usikker på, hvorvidt der er de fornødne muligheder til rådighed på Høreklivkerne i forbindelse med opstartsfasen.

Jeg forestiller mig, at der skal være dage på Høreklivken, hvor teamet af professionelle arbejder sammen om høreprøve, lægeundersøgelse og pædagogisk vurdering. Og at der er andre dage, hvor høreprøve/audiologopæd suverænt har mulighed for at indkalde børn og forældre til snak og testning med den tidsramme, de vurderer, de har brug for til hver familie.

D. Luterman og Kurtzer White (1999) understreger betydningen af, at forældre til nyopdagede børn med høretab får mulighed for at mødes med andre forældre i samme situation. I 2008 påpeger Fitzpatrick m.fl., at forældre også fandt det vigtigt at møde ældre børn med et høretab, der lignede deres eget barns, og hvor børnene havde udviklet talesprog. Det er klart en meget stimulerende indfaldsvinkel at samle grupper af forældre til opstartsundervisning, hvor man også som forældre får mulighed for at danne netværk.

Jeg mener ikke, at man som udgangspunkt skal sætte forældre sammen uden at skelne til barnets diagnose og høretabets størrelse, selv om det måske er mest enkelt for underviserne. Man bør ikke sætte forældre til børn med generelle vanskeligheder og høretab, eller børn med ensidige høretab sammen med forældre til børn med høretab på begge ører og uden tillægsproblemer. Disse kurser kan lettest etableres, hvis der er et rimeligt børneunderlag.

Småbarnet og dets netværk

Indtil nu har jeg fokuseret på det arbejde, som teamet på audiologisk afdeling laver i forhold til barnet med høretab og dets familie. Jeg vil nu se på barnet som:

- del af en familie og en søskendeflok.
- deltager i livet i en vuggestue og børnehave
- legekammeraten hjemme på vejen
- skolebarnet

Det er vigtigt, at barnet og dets familie møder nogle vidende og dygtige folk, der hvor de selv er på hjemmebane. Hospitalet og Audiologisk Afdeling er et væsentligt sted, men det er ikke det sted, barnet og dets familie bør undervises løbende, bl.a. fordi det er vigtigt at kunne vejlede ud fra de dagligdagssituationer, som er barnets og familiens hverdag.

Der er forskel mellem Øst- og Vestdanmark. Her tænker jeg på de landsdelsdækkende institutioner i Fredericia og Ålborg, hvor man har høreprøve, der tager ud og besøger børn og deres voksne, hvad enten det er i vuggestue, børnehave eller hjemme hos barnet.

VISO kommer formentlig i 2014 på banen i forhold til disse landsdelsdækkende institutioner, og jeg er spændt på hvilke ændringer, det vil medføre. Jeg har en forventning om, at tilbud til små børn med høretab og deres familier kan gøres mere ens, hvad enten man bor på den ene eller anden side af Lillebælt. Postnummerlotteriets tid bør være forbi.

Med tidlig diagnosticering og gode behandlingsmuligheder, vil der være flere og flere børn med høretab, der ikke har brug for at være i et særligt regi i hele deres førskoletilværelse. Vej-

ledning og rådgivning i vuggestuer og børnehaver giver mulighed for, at det pædagogiske personale kan optimere tilbuddet til barnet med høretab. Da det er blevet vanskeligere at få støtte til børn med høretab i institutionen, er vejledning på stedet meget vigtig.

Det er også lettere for en far eller mor at smutte hen i børnehaven og være med til vejledningen der, frem for at skulle køre måske flere timer. Børn bliver let trætte af at skulle køre langt, for så at skulle præstere. Det er derfor bedre at få besøg af hørekonsulenten hjemme eller i institutionen.

Det handler alt andet lige om at skabe det mest optimale lytte- og læremiljø med særlig vægt på barnets første år. Figur 1 er taget fra Pediatric Audiologi Rehabilitation (Fitzpatrick 2013), hvor man gennem hele bogen peger på at sætte fokus på at lytte og udvikle talesprog hos børn med høretab, uden på nogen måde at fokusere på andre pædagogiske indfaldsvinkler.

Opstart⁵ af HA behandlingen foregår på den audiologiske afdeling. Det er en stressende periode, og forskellige familier reagerer forskelligt herpå. Opfølgning⁶ med sproglige test og spørgeskemaer og dagbøger vil kunne ligge på hospitalet og/eller udenfor.

Der er ingen tvivl om, at modellen med at fokusere på at lære, at lytte og bruge talesprog, er den eneste rimelige overordnede tilgang til børn⁷ med høretab, fordi vi har så gode tekniske muligheder, hvad angår tilgang til lyd.

For at modellen udfoldes ordentligt, kræver det tæt samarbejde mellem den audiologiske afdeling og den rehabilitering, der foregår udenfor hospitalsregi.

I AVT metoden ligger tidlig diagnosticering af høretab og relevant høreapparatbehandling, hvilket vi må gå ud fra finder sted i Danmark. Modellen med at centralisere det børneaudiologiske arbejde, kunne givetvis

optimere det grundlæggende medicinske og tekniske arbejdet med børn med høretab. Når disse ting er på plads, er der skabt god grobund for diagnosticerende terapi, hvor man hele tiden laver en plan med mål for det tale-høre-pædagogiske arbejde og retter ind, ud fra de resultater barnet opnår fra uge til uge. Der er således tale om individuelle planer skabt til det enkelte barn. Det kan ikke gentages for tit, at det tætte forældre/terapeutarbejde er essentielt⁸.

Auditory Verbal Therapy uddannelsen

I 2004 bevilligede Oticon Fonden midler til, at 15 tale-høre-pædagoger i Danmark kunne få 250 timers indføring i AVT. I denne gruppe lovede vi hinanden, at vi ville udbrede metoden »som ringe i vandet« til mindst 5 personer. Det er i dag blevet til langt mere end 75 personer, hvor mange tør jeg slet ikke gætte på.

Der er i dag et rimeligt antal professionelle i kommunerne i Danmark, som har haft længerevarende kurser og uddannelse i AVT. Danaflex sponsorerede, at 10 personer fik et 1-årigt AVT kursus hos Warren Estabrooks, der dog hårdt presset ved præsentation af det kursus måtte medgive, at der ikke var tale om et kursus, der certificerede de studerende⁹.

Der er fokus på at blive certificeret AVT terapeut og i øjeblikket er – så vidt jeg ved – 8 personer her i landet i gang med denne uddannelse, der varetages af The Alexander Graham Bell Academy for Listening and Spoken Language. Men det skal understreges, at der findes folk i Danmark, som også uden at være certificerede AVT terapeuter, gør et overordentligt kvalificeret pædagogisk arbejde¹⁰.

Fokus på AVT har betydet nytænkning og en kovending hvad angår den måde, man møder såvel børn som forældre på.

Men man skal ikke glemme, at der nu er arbejdet med metoden i 10 år i Danmark.

A.G. Bell er forankret i USA og er, som jeg oplever det, fjernt fra



Figur 1: Component of parent support and coaching p 69.

dansk mentalitet. At komme ind på uddannelsen er forbundet med meget bureaukrati, og hvert enkelt skridt er forbundet med økonomiske udgifter. Jeg ser lidt organisationen som en »pengemaskine«, der i øvrigt hele tiden sender mails om at donere flere penge. Du kan kun bestå den afsluttende eksamen, hvis du bliver coachet af en uddannet AVT-terapeut. Uddannelsen er så dyr, at ingen danske hørekonsulenter/audiologopæder betaler selv. Der er tale om fondsmidler, firmabetalt uddannelse og uddannelse betalt af arbejdsstedet. Det betyder, at meget få personer får mulighed for at deltage i denne uddannelse.

Jeg ser det som en fare, hvis der sker en centralisering af undervisningen langt væk fra barnets hverdag og netværk, og at der skabes en meget snæver kreds af undervisere.

Det må gælde om at få mange undervisere med et højt fagligt AVT niveau. Jeg tror på modellen, hvis man tænker »ud af boxen« og tænker nyt, og vi har jo allerede nogle gode AVT-folk, godt nok uden den amerikanske certificering.

Auditory-Verbal Education

Det primære og altoverskyggende ved AVT er, at forældrene betragtes som de vigtigste personer i barnets liv, og det er dem, der i et tæt samarbejde med terapeuten skal have redskaber og indsigt til at arbejde med den lyttende adfærd og de sproglige tiltag. Naturligvis med fokus på den auditive indfaldsvinkel.

I disse tider, hvor PPR i stigende grad tilbyder konsultativ bistand, kunne PPR-konsulenterne lære meget af de holdninger, der ligger bag ved AVT, nogle holdninger man sagtens kan have, uden at være certificeret AVT terapeut. Nedenfor er beskrevet holdninger i AVT. Jeg vælger ikke at oversætte, for at være sikker på, at beskrivelsen er helt korrekt.

- *Auditory-verbal education facilitates optimal acquisition of spoken language through listening by infants, toddlers and children who are deaf or hard of hearing.*
- *Auditory-verbal education promotes early diagnosis and state-of-the-art audiologic management and technology.*

- *Parents and caregivers are involved to the fullest extent possible in their child's language development and education.*
- *Auditory-verbal educators promote mainstream education for students who are deaf or hard of hearing by supporting the development of audition, spoken language and vocabulary, reading, and written expression throughout the teaching of academic material.*
- *Auditory-verbal educators provide parental support, support services to mainstreamed students and intensive intervention for students in self-contained placements for children who are deaf or hard of hearing.*
- *Auditory-verbal education helps parents and students build confidence that they will have access to a full range of academic, social and occupational choices.*
- *Auditory-verbal education must be conducted in adherence to the »Principles of LSLS Auditory-Verbal Education«.*

Det er vigtigt at analysere, hvilke emner der fokuseres på i AVT uddannelsen sammenholdt med uddannelsen på SDU til pædagogisk eller teknisk audiolog. Jeg ønsker, at nogen ser på, hvordan man i Danmark kan supplere de eksisterende uddannelser med delemnerne fra fig. 2.

Når jeg læser A.G. Bell's statements, så var de revolutionerende engang, nu føler jeg, at de i



Figur 2: Fordeling og vægtning af kompetencer for at blive certificeret LSLS terapeut.

større og større udstrækning er blevet implementeret i Danmark, om end ikke på alle PPR kontorer.

Jeg ville ønske, at der blev udviklet en pendant til A.G. Bell med rødder i Europa og ud fra europæisk tænkemåde. Måske kunne der blive oprettet en Master i AVT på SDU, ligesom der for nogle år siden var en Master i Sprogtilegnelse. Det skal understreges, at i AVT hænger teori og praksis uadskilleligt sammen. Man er nødt til at afprøve sine teorier på børn og forældre med videooptagelser, som der gives feedback på.

Hvad står i vejen for, at en sådan master blev udviklet i Danmark, så flere børn med høretab kunne møde eksperter, der hvor deres hverdag er? Man kunne også skæve til Karlstadmodellen (Hansen 2013), hvor man netop arbejder ud fra en netværksstruktur med de nære personer omkring barnet i dets hverdag, og hvor arbejdet og så tager sit udgangspunkt i barnets forudsætninger og interesser.

AVT skal ikke implementeres ud fra en læreplan taget fra en bog. Undervisningen skal udspringe dels ud fra børns udviklingsmønstre, og dels ud fra hvor det enkelte barn befinder sig.

Kendskab til høretab giver magt til forældrene

Ikke alle familier er lige ressourcestærke, men min oplevelse gennem mange år er, at selv resourcesvage familier kan vokse enormt med opgaven at have et barn med høretab, hvis de bliver betragtet som ligeværdige partnere. Og de samtidig er med til undervisningen af deres barn, bliver lyttet til og får opgaver, som de skal løse sammen med barnet til næste uges møde.

Jeg mener, at der er nogle grundlæggende ting i AVT metoden, som man ikke behøver at være certificeret AV-terapeut for at benytte sig af. I dag ved vi, at forældrenes engagement i rehabiliteringsarbejdet er uvurderlig, hvis man mødes der, hvor den enkelte familie befinder sig.

Den forældrecentrerede indfaldsvinkel skal i øvrigt ikke kun ligge hos det pædagogiske personale. Denne holdning skal gennemsyre hver enkelt medarbejder på en Hørelinik fra sekretær til øreproptekniker.

Skal barnet komme til eksperten, eller skal eksperten komme til barnet?

Warren Easterbrooks skriver: »*There is no one system, approach, or communication methodology design to meet all of the individual needs of a child who is hearing impaired and his or her family. Auditory-verbal therapy is one option*« (Easterbrooks 2006).

Naturligvis skal vi fokusere på høj kvalitet i de tilbud, der skal gives til børn med høretab, men jeg kan være nervøs, hvis man lægger sig fast på en bestemt model, der er sandheden. Men der er ingen tvivl om, at børn med nutidens teknik skal tilbydes Auditory baserede tilbud.

Konklusion

Som jeg ser det, bør nedenstående punkter udgøre sigtelinjerne for et nyt og mere optimalt tilbud til børn med høretab og deres forældre:

- Færre Hørelinikker på landsplan, der arbejder med 0 -18 årige.
- En opgradering af de »nye« centrale børnetilbuds fysiske omgivelser.
- Hørelinikken som en selvstændig funktion, der ikke er underlagt ØNH-afdelinger.
- Audiologiassistentuddannelsen nedlægges på sigt. Arbejdet overtages over tid af universitetsuddannede audiologopæder eller teknisk/pædagogiske audiologer fra SDU.
- Audiologiassistentelever fra den gamle uddannelse kan kun uddannes på Hørelinikker med audiologiske overlæger.
- Arbejdet med børn på 0 -18 år kan kun finde sted på afdelinger med audiologiske overlæger.
- En AVT lignende overbygningsuddannelse kommer til at ligge på SDU som en Masteruddannelse, der ikke er underlagt A.G. Bell.
- VISO indtænkes innovativt i deres nye rolle.
- Databaser over alle børn med HA, for at lette forskning på området.

Der er rigtig mange ting, der burde kunne ændres til fordel for en bedre audiologi i børnehøjde. Nogle områder vil det tage år at ændre, mens andre områder må kunne fornys på relativt kort tid.

Der er dels tale om en centralisering af børnearbejdet på de Audiologiske afdelinger og dels en meget påtrængende diskussion om, hvordan og hvor undervisning af især småbørn med høretab bør foregå.

Jeg foreslår, at man nedsætter en arbejdsgruppe med forskellige fagkategorier fra de audiologiske afdelinger, undervisere på SDU, forældre til børn med høretab samt andre fagpersoner, der ikke har kendskab til det audiologiske område, således at den samlede problematik bliver vendt på en både faglig, men også nytænkende og måske lidt »skæv« måde.

Jeg tror på, at der kan skabes et bedre og mere fremtidssikret produkt omkring børneaudiologien, hvis vi slagter nogle »hellige køer« og tør tænke nye og innovative tanker.

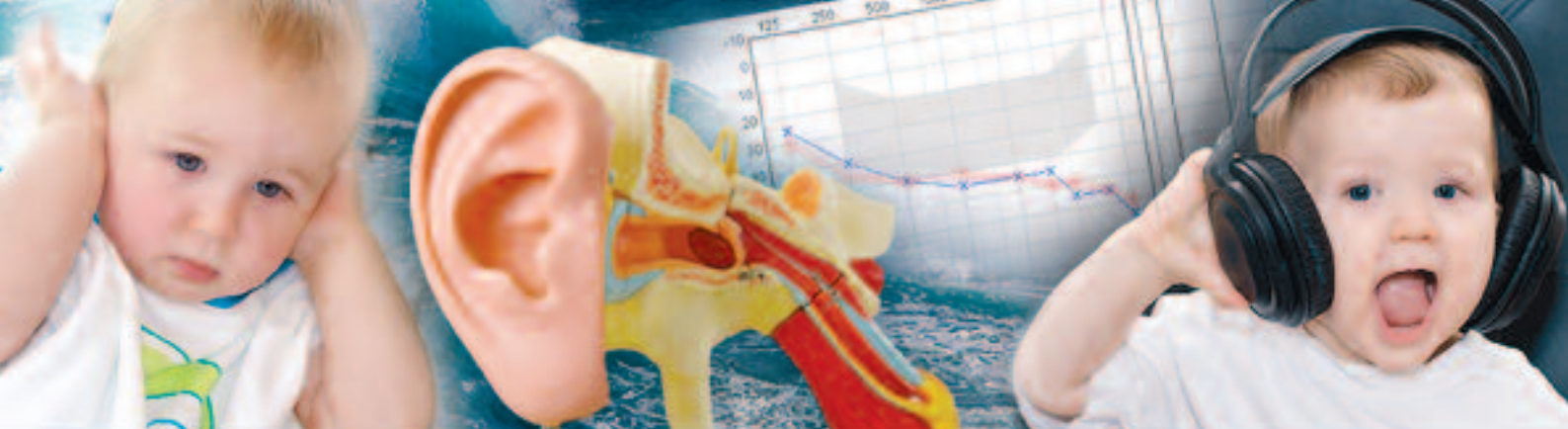
- Hansen, M. (2013): *Karlstadmodellen - sprogudvikling med individet i centrum*, Dansk Audiologopædi nr. 4/2013
- Luterman, D. og Kurtzer White (1999): *Identifying hearing loss. Parent's needs*. American Journal of Audiology 1999 N. 8. P. 8-13
- Videnscenter for døvblevne, døve og hørehæmmede: *Dansk børneaudiologi – forslag til forbedringer*, Dansk Medicinsk Audiologisk Selskab 2001.

Noter:

- 1 Ordene Audiologisk Afdeling og Hørelinik er brugt i flæng i artiklen. Der ligger ikke nogen bagtanke bag valg af sprogbrug.
- 2 Vartov 2. december 2013 møde arrangeret af Langelinieskolen i København.
- 3 Oticon Seminar SDU Odense oktober 2013.
- 4 Færre ørepropper nu, idet flere børn på en hvis alder får open fit.
- 5 Mørkeblå trekants indhold foregår på Hørelinikken, min tolkning.
- 6 Lysere blå foregår tæt på barnet i dets hjemmemiljø.
- 7 Der vil findes få undtagelser blandt børn, der ikke vil kunne profitere udelukkende af denne metode.
- 8 Se deCibels blad oktober 2013.
- 9 CVU har flere steder i landet afholdt kurser med fokus på AVT for en større antal tale-hørepedagoer.
- 10 Der er ikke certificerede AV terapeuter i Danmark endnu.

Referencer:

- Degn, Christian og Pia Thomsen (2013): *Tidlig identifikation af høretab og sprogudvikling*, Dansk Audiologopædi nr. 3/2013
- Warren Easterbrooks (2001): *50 FAQs About AVT. 50 Frequently Asked Questions About Auditory-Verbal Therapy*, kap. 1, Learning to Listen Foundation
- Fitzpatrick, E. m.fl. (2008) *Parents' needs following identification of childhood hearing loss*. American Journal of Audiology N 17(1) 38-49
- Fitzpatrick, Elizabeth M., Suzanne P. Doucet (2013): *Pediatric Audiologic Rehabilitation*, Thieme



Vil du skabe et
inkluderende miljø
- også for børn med høretab?

www.hoeretab-info.dk



Materialecentret

Kollegievej 1 · 9000 Aalborg

Telefon: 9764 7230 · E-mail: matcen@rn.dk · www.matcen.dk

Nyt lys over dyslektikeres staveudvikling

Med udgangspunkt i dyslektiske studerendes stavekompetence har denne artikel fokus på den dyslektiske profil hos studerende i videregående uddannelser, og på spørgsmålet om hvorvidt denne profil er ens for alle dyslektiske studerende eller varierer i forhold til uddannelsesbaggrund. Artiklen bygger på en sammenligning af stavefejl i 64 dysleksiudredninger; 32 fra lange og 32 fra mellemlange videregående uddannelser. En sammenligning, som viser signifikant forskellige mønstre i dysleksi-profilerne hos de to grupper. På baggrund af disse resultater diskuteres udviklingen af stavekompetence hos dyslektikere for derigennem at kaste nyt lys over dels de strategier, som gør det muligt for dyslektikere at udvikle funktionelle skriftsprogskompetencer, og dels over de konsekvenser dette kan have for fremtidens dysleksiudredning af studerende på videregående uddannelser.



ANNE LETH PEDERSEN

Cand. Scient. et mag. i biologi og religion og efteruddannet læsevejleder. Ansat som seniorforsker på Center for undervisningsudvikling og digitale medier (CUDiM), Aarhus universitet. Forsker i stavefejl hos studerende med dysleksi og under-

viser på BA-tilvalg i lektiologi. Har i 20 år arbejdet som lærer og læsevejleder i gymnasiet. Derefter været udvikler af og fagleder for fagområdet lektiologi, dvs. studiet af skriftsprogskompetencer hos personer med skriftsprogs-vanskeligheder, på det tidligere Rådgivnings- og støttecenter, Aarhus Universitet. Har tidligere udgivet Studieeffektivitet og sproglige kompetencer. En analyse af studerende med anden sproglig og kulturel baggrund på Aarhus Universitet, 2006. Læsning som middel til udvikling af tosprogede elevers sproglige kompetencer. Viden om læsning nr. 5, 2009 og I dysleksiens minefelt. (red.), 2010. Mail: alp@dpu.dk



KATRINE HAMMER BØNNERUP

Cand.mag. i lingvistik og spansk. Har taget efteruddannelsen Læse-pædagogik for voksne i videregående uddannelser på Rådgivnings- og støttecenteret, Aarhus Universitet, hvor hun har været ansat siden 2007. Har udredt og givet studiestøt-

te til studerende med læse-/skrivevanskeligheder, og underviser på BA-tilvalg i lektiologi. Har sammen med Mette Wittorff Schmidt og Anne Leth Pedersen udgivet Pilotundersøgelse af udvalgte dysleksitest til studerende på videregående uddannelser, beskrevet i Dansk Audiologopædi 2012 Mail: kaboe@dpu.dk

Dysleksi hos studerende på videregående uddannelser

Inden for dysleksiforskningen har der de senere år været øget fokus på dyslektikere på videregående uddannelser. Dette skyldes formodentlig først og fremmest, at en større og større del af studerende på videregående uddannelser bliver udredt for dysleksi – både i Danmark og i udlandet – og at ønsket om større viden om, hvordan dysleksi manifesterer sig hos voksne med en relativt stor skriftsprogserfaring derfor er vokset.

Dette ønske kan ses ud fra tre forskellige synsvinkler, dels en rent videnskabelig, hvor interessen først og fremmest er at indhente viden om selve fænomenet dysleksi, dels en pædagogisk, som er baseret på ønsket om at få større viden om kognitive mekanismer og kompenserende strategier, således at undervisningen af dyslektiske studerende kan optimeres, og endelig en politisk/økonomisk synsvinkel, hvor ønsket er at udvikle det testbatteri, som med størst sikkerhed kan skelne studerende med dysleksi fra stude-

rende uden dysleksi, således at den støtte, som skal sikre lige adgang for alle uanset funktionsnedsættelse, gives til de rigtige.

Begynder vi med den videnskabelige synsvinkel, så har der inden for dysleksiforskningen længe hersket bred enighed om, at dysleksi primært er forårsaget af en fonologisk funktionsnedsættelse, og at dysleksi derfor kan identificeres via testning af evnen til at bearbejde fonologisk materiale; en opfattelse som også støttes af nye undersøgelser af voksne dyslektikere på videregående uddannelser. Men denne tilsyneladende konsensus angående definitionen af dysleksi er dog ikke ensbetydende med, at der er enighed om selve begrebet fonologisk funktionsnedsættelse. Det diskuteres fx, hvorvidt et oprindeligt fonologisk deficit gennem en uddannelses træning inden for læsning og skrivning delvist kan kompenseres ved hjælp af intakte processer (Frith 2001; Bønnerup et al. 2011), og det diskuteres, om det i højere grad er adgangen til de fonologiske repræsentationer, der er problemet, end det er selve repræsentationernes karakter (Ramus & Szenkovits 2008). Endelig påpeger Uppstad et al. (2007) det problematiske ved at definere dysleksi ud fra fonologi, da dette begreb ikke er klart afgrænset.

Ovenstående er alt sammen usikkerheder, som bør tages i betragtning i forbindelse med selve dysleksidiagnosticeringen. For vender man blikket i den retning, er spørgsmålet om, hvordan man sikrer retssikkerhed i forbindelse med testning og diagnosticering, afgørende. Det er derfor vigtigt, at testning og fortolkning af testresultater bygger på et videnskabeligt grundlag, hvilket blandt andet vil sige, at man forholder sig ydmygt i tolkning af testresultater, i og med at videnskaben har afsløret førnævnte usikkerheder.

Med til det mere konkrete grundlag for nuværende viden om testning af studerende på videregående uddannelser hører fire videnskabelige undersøgelser, der har forsøgt at finde de test, der bedst diskriminerer mellem dyslektikere og ikke-dyslektikere på videregående uddannelser. Den første og måske bedst kendte af disse undersøgelser blev foretaget af Hatcher et al. i

2002, og den har været forbillede for flere lignende undersøgelser inden for sprog med forskellige ortografier, fx hollandsk (Tops et al. 2013) og italiensk (Re et al. 2011). I 2007 foretog Parrila et al. en undersøgelse med samme mål, men med et lidt andet design under overskriften »What is and is not compensated?«. Denne undersøgelses design gjorde det muligt at vurdere hver enkelt studerendes profil, mens de andre undersøgelser udelukkende har arbejdet med statistiske analyser af gruppeforskelle. Dette er en forskel, som er væsentlig, hvis man skal tage højde for de tidligere nævnte usikkerheder.

Sammenholdes fire ovenstående undersøgelser, er det værd at bemærke, at stavning ved diktat er den eneste test, der viser signifikante forskelle mellem studerende med dysleksi og studerende uden dysleksi i alle fire undersøgelser. Et resultat, som tyder på, at manglende tilegnelse af korrekt stavning er en blivende problemstilling for dyslektikere, også når de har tilgnet sig gode læsekompetencer. Det skal dog understreges, at *Pilotundersøgelse af udvalgte dysleksitest på videregående uddannelser* (Bønnerup et al. 2011) fandt et lidt andet mønster, idet læsning af komplicerede ord og kompliceret tekst i langt højere grad end stavefejl adskilte dyslektiske studerende fra ikke dyslektikere.

På baggrund af ovenstående, herunder de usikkerheder, der ligger i selve feltet dysleksitestning, vil vi med denne artikel undersøge, om der er mønstre i dysleksiprofilen hos studerende på videregående uddannelser, som kan belyse staveudvikling hos denne gruppe dyslektikere. Først vil vi give et kort indblik i eksisterende forskning inden for området dyslektikers staveudvikling, og dernæst fremlægger vi resultaterne fra vores egen undersøgelse.

Dyslektikers staveudvikling

Stavekompetence er en meget synlig kompetence og dermed let at teste. Bortset fra de ganske få ord, hvor stavningen i Danmark er valgfri, fx ressource eller resurse, er et ord enten stavet rigtigt eller forkert. Der er ikke så meget at raffle om. Desuden er staveord et begreb, som alle nulevende generationer kan nikke genkendende til. På det og det klassetrin forventes det, at man

kan stave de og de ord, og det trænes eleverne i, således at de, når de forlader 9. klasse, har styr på såvel kontekstbetingede som morfologiske stavemønstre samt kan huske de fleste etymologisk betingede stavninger af almindeligt brugte danske ord, som ikke følger de danske ortografiske regler. Afvigelser fra denne normale staveudvikling er let at observere. Det er ligeledes let at observere, om dyslektikere på et bestemt klassetrin eller uddannelsesniveau har flere stavefejl end deres klasse- eller studiekammerater, eller om der er typer af stavefejl, som er specielt dyslektiske.

Til spørgsmålet om, hvorvidt der statistisk set er flere fejl blandt dyslektiske studerende end blandt ikke dyslektiske studerende, er svaret ifølge de fire undersøgelser nævnt tidligere i denne artikel, at det er der. For at belyse spørgsmålet om, hvorvidt der findes særlige dysleksifejl, har specielt Rebecca Treiman og kolleger (fx Cassar et al. 2005, Bourassa & Treiman 2010) lavet en række undersøgelser, og deres svar, som også bekræftes af andre forskere, er, at det er der ikke.

Lægger man de to svar sammen, kunne man tro, at kun kvantitative opgørelser af stavefejl er interessante, men andre undersøgelser viser, at det ikke er rigtigt. Fx viste Pennington et al. (1986), at voksne dyslektikers stavefejl adskiller sig fra stavefejl hos såvel en alderssvarende kontrolgruppe som hos en kontrolgruppe bestående af yngre børn uden dyslektiske vanskeligheder, men på samme kvantitative staveniveau som forsøgsgruppen, altså stavematchet. Fejlene ligner den første kontrolgruppes, hvis man undersøger for evnen til at stave ord med kompleks ortografi, men den sidste kontrolgruppes hvis man undersøger for evnen til at stave ord med kompleks fonologi.

De voksne dyslektikere har altså udviklet en alderssvarende stavekompetence i forhold til komplekse ortografiske stavemønstre, mens en tilsvarende udvikling ikke er foregået i forhold til komplekse fonologiske stavemønstre. Pennington et al. refererer i deres tolkning af disse resultater til Uta Friths (1985) model for udvikling af skriftsprogskompetencer, hvor hun påpeger, at en skriftsprogsudvikling hos dyslektikere med

fonologiske vanskeligheder evt. foregår ved hjælp af ordbilleder (logografisk), hvis den fonologiske udvikling så at sige er bremset.

15 år senere konkluderer Egan & Tainturier (2011) i overensstemmelse med Pennington et al. (1985), at dyslektikernes staveudvikling er afvigende. I deres undersøgelse sammenlignes, som i Pennington et al.'s undersøgelse, de ni-årige dyslektiske børn med en alderssvarende kontrolgruppe samt med en stavematchet kontrolgruppe. I undersøgelsen testes alle tre gruppers evne til at anvende endelsen *-ed* korrekt i forbindelse med den engelske regelmæssige datidsbøjning (fx *learned*) og samtidig undlade at overgeneralisere denne endelse i forbindelse med ét-morfem-ord (fx *child* eller *soft*).

Egan & Tainturier (2011) finder, at de dyslektiske børn har signifikant vanskeligere ved at tilpasse sig dette stavemønster end begge de to kontrolgrupper, altså også end den stavematched kontrolgruppe. De konkluderer derfor i tråd med Pennington et al. (1985), at de dyslektiske børns staveudvikling ikke blot er forsinket, men er anderledes end de ikke dyslektiske børns. Egan & Tainturier (2011) konkluderer på baggrund af ovenstående resultater sammenholdt med andre testresultater i deres eget forsøgsdesign: »Our results suggest that the deficit may result from the combination of a predominantly phonetic strategy combined with relatively unsuccessful attempts at memorizing entire orthographic representations rather than using morphological principles«. Og på baggrund heraf understreger de, at dette er det hidtil stærkeste bevis på, at dyslektikere har en specifik morfologisk vanskelighed.

Teorien om en specifik morfologisk vanskelighed hos svage stavere er tidligere påpeget af Holmes & Malone (2004), men her hos voksne. I en undersøgelse af voksnes stavestrategier finder de således, at svage stavere signifikant sjældnere end sikre stavere bruger morfologisk analyse som strategi til at lære at stave ord, som de tidligere har stavet forkert. Desuden har de svage stavere, når de endelig bruger en morfologisk strategi, signifikant mindre succes med at bruge den, end de sikre stavere har. Dette resul-

tat underbygges af Deacon et al. (2006), som finder at veluddannede dyslektikere har vedvarende vanskeligheder med bearbejde ordaflødninger.

På baggrund af bl.a. ovennævnte undersøgelser har vi i den undersøgelse, som denne artikel bygger på, undersøgt testresultater i en række allerede eksisterende dysleksiudredninger for at se, om disse kan afsløre mønstre i stavning, som kan kaste nyt lys over spørgsmålet om stavning som en blivende fejl hos dyslektikere i videregående uddannelser.

Undersøgelsen

Den undersøgelse, som danner grundlag for denne artikel, er en post-hoc-undersøgelse, som er foretaget på et udvalg af de ca. 1100 dysleksiudredninger udført på Aarhus Universitet (AU) i perioden 2007 til 2014, hvor AU udredte studerende fra såvel lange videregående uddannelser (LVU) som fra mellemlange videregående uddannelser (MLVU) med samme testbatteri.

Data

I undersøgelsen indgår data fra 64 udredninger fordelt på 32 fra MLVU og 32 fra LVU. Udredningerne er udvalgt efter et tidskriterium, således at der i de to undersøgelsesgrupper er medtaget alle udredninger fra 30.06.2011 og tilbage i tiden, indtil hver undersøgelsesgruppe indeholdt 32 udredninger. Udredninger, hvor den studerende har oplyst, at vedkommende har dansk som andetsprog, eller at vedkommende har en psykisk diagnose, blev ikke inkluderet. Disse udvælgelseskriterier har medført, at alle udredninger stammer fra foråret 2011 eller efteråret 2010.

Undersøgelsesgruppen LVU

Denne undersøgelsesgruppe består af 32 studerende, der har fået bevilget specialpædagogisk støtte (SPS) på baggrund af dysleksi afdækket ved testning på AU i foråret 2011 eller efteråret 2010. 60% har modtaget specialundervisning i folkeskolen. 30% fortæller om væsentlige uregelmæssigheder i det hidtidige uddannelsesforløb – skoleskift, afbrudte forløb eller fuldførte erhvervsuddannelser. Af de 32 studerende i denne gruppe var 30 på bachelorniveau og to på kandidatniveau på udredningstidspunktet.

Undersøgelsesgruppen MLVU

Denne undersøgelsesgruppe består ligeledes af 32 studerende, der har fået bevilget specialpædagogisk støtte (SPS) på baggrund af dysleksi eller dyslektiske vanskeligheder afdækket ved testning på RSC i foråret 2011 eller efteråret 2010. 60% har modtaget specialundervisning i folkeskolen. 57% fortæller om væsentlige uregelmæssigheder i det hidtidige uddannelsesforløb – skoleskift, afbrudte forløb eller tidligere fuldførte erhvervsuddannelser.

Tests

I undersøgelsens statistiske beregninger indgår resultater fra fire hovedgrupper af tests, som ofte indgår i dysleksitestning: afkodning, stavning, læseforståelse og ordforråd.

Inden for afkodning drejer det sig om følgende testtyper:

- Højtlæsning af nonord (test 1),
- Fonologisk valg (test 2),
- Højtlæsning af morfologisk komplekse ord (test 5)
- Højtlæsning af syntaktisk og morfologisk kompleks tekst (test 6).

Inden for stavning drejer det sig om stavning til diktat af sammenhængende tekst, men målt inden for to stavemønstre¹:

- Morfologisk komplekse ord (test 4)
- Ord, der indeholder stavemønstre, der ikke følger dansk ortografi (test 4)

Inden for læseforståelse drejer det sig om forståelse under tidsbegrænset læsning ved tre forskellige tekstgenrer:

- Opslagstekster (test 3)
- Informerende tekster (test 3)
- Fortællende tekster (test 3)

Ordforråd:

- Valg af det rigtige synonym ud af tre mulige (test 7)

¹ I diktaten testes desuden for kontekstbetinget stavning, men da der i begge grupper er meget få fejl i disse ord, har vi valgt ikke at inddrage dette stavemønster i undersøgelsen.

Testnr.	Testnavn	Ophavsret	Måleenhed
1	<i>Konstruerede ord</i>	Tale- og Høreinstituttet, Ordblindeundervisningen (1998)	Antal rigtige oplæsninger pr. 10 sekunder af 20 nonord
2	<i>Find det, der lyder som et ord</i>	<i>Diavok</i> , Ina Nielsen & Dorthe Klint Petersen (1992)	Antal rigtige af 38 pr. 5 minutter
3	<i>Læsetekster for Unge og Voksne</i>	Elisabeth Arnbak (2001)	Antal rigtige svar af 20 på max 15 minutter inden for tre forskellige genrer: opslagstekster, informerende tekster og fortællende tekster
4	<i>Hverdagsstavning for voksne, ortografisk staveprøve</i>	Elisabeth Arnbak & Ina Borstrøm (2002)	Antal fejl blandt 20 målord inden for to forskellige stavemønstre
5	<i>Højtlesning af enkeltord</i>	Anne Leth Pedersen, Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet (ikke udgivet)	Antal rigtige oplæsninger per 10 sekunder af 20 ord
6	<i>Højtlesning af tekst</i>	Anne Leth Pedersen, Rådgivnings- og støttecentret, Aarhus Universitet (ikke udgivet)	Antal blivende fejl
7	<i>Semantisk ordforrådsprøve</i>	Dorthe Klint Petersen (udateret)	Antal rigtige ord ud af 25 mulige

Tabel 1: Testoversigt.

Analysemetoder

Sammenligningen af de to undersøgelsesgrupper MLVU og LVU foregår ved hjælp af tre forskellige analyser. Dels en analyse af testgennemsnit, dels en korrelationsanalyse mellem alle de nævnte tests samt alder, og endelig en analyse af konkrete stavefejl.

Gennemsnit

For alle tests er gennemsnit beregnet for henholdsvis LVU-gruppen og MLVU-gruppen, og signifikansniveau beregnet ved hjælp af en t-test.

Korrelationsanalyser

For henholdsvis LVU-gruppen og MLVU-gruppen er der foretaget korrelationsanalyser mellem på den ene side antal stavefejl inden for de to stavemønstre: morfologisk komplekse ord og ord med ikke-dansk etymologi, og på den anden side resultaterne inden for hver af de andre

tests. Resultatet er angivet med Pearsons korrelationskoefficient og signifikansniveauet beregnet ved en to-halet ANOVA-test.

Kvalitative stavekompetencer

Fra de to undersøgelsesgrupper er antallet af stavefejl og antallet af studerende, der laver stavefejl i ord med regelmæssig datidsmorfem (-ede), opgjort.

Resultater

I dette afsnit bliver undersøgelsens to grupper sammenlignet med udgangspunkt i ovenstående tre forskellige analyseresultater.

Gennemsnit

Sammenlignes de to grupper på baggrund af testgennemsnit (tabel 2) ses det, at LVU-gruppen klarer sig bedre end MLVU-gruppen på alle tests. Mere interessant er det, at forskellen på de to gruppers resultater ved fire tests er signifi-

kant ($p < 0,001$), nemlig 1) blivende fejl ved højt-læsning af tekst, 2) antal stavfejl ved morfologisk komplekse ord, 3) antal stavfejl ved ord med fremmed etymologi, og 4) ordforråd. Derimod er forskellene ved afkodningstestene ikke statistisk signifikante.

De traditionelle dysleksitests – oplæsning af nonord og fonologisk valg ved *Find det, der lyder som et ord* – og oplæsning af rigtige ord synes således ikke at adskille de to grupper. Det er tre tests, som henholdsvis Hatcher et al. (2002), Parrila et al. (2007), og Tops et al. (2013) fandt var tests, som kunne diskriminere mellem studerende med og studerende uden dysleksi.

Selvom nærværende undersøgelse ikke direkte bekræfter disse tidligere undersøgelser, så underbygger denne undersøgelse, at de traditionelle dysleksitests tester for en vigtig markør for dysleksi.

I og med at denne undersøgelses to undersøgelsesgrupper ligner hinanden med hensyn til de fonologiske tests, tyder det på, at disse tests er relativt stabile dysleksitests, idet resultatet ikke viser signifikant sammenhæng med uddannelsesbaggrund.

Undersøgelsesgrupperne er derimod signifikant forskellige med hensyn til stavning, hvilket indi-

Test	MLVU	LVU	Forskel		Signifikans (p-værdi)
			Absolut	Procent	
Højt-læsning af nonord Rigtige/10 sek.	2,9	3,5	0,6	+ 17,1	0,192
Fonologisk valg Rigtige/5 min.	15,0	17,4	2,4	+ 13,8	0,119
Højt-læsning af morfologisk komplekse ord Rigtige/10 sek.	3,2	4,1	0,9	+ 22,0	0,055
Højt-læsning af syntaktisk og morfologisk kompleks tekst Antal blivende fejllæsninger	13,3	7,5	5,8	+ 77,3	0,001***
Læsning af opslagstekster Rigtige svar/15 min.	14,3	15,8	1,5	+ 9,5	0,037*
Læsning af informerende tekster Rigtige svar/15 min.	16,4	17,2	0,8	+ 4,7	0,168
Læsning af fortællende tekster Rigtige svar/15 min.	14,5	14,6	0,1	-	-
Stavning af morfologisk komplekse ord Antal fejl/20 målord	6,4	2,9	3,5	+ 120,7	0,0001***
Stavning af ord med fremmed etymologi Antal fejl/20 målord	10,5	7,9	2,6	+ 32,9	0,0001***
Ordforråd Rigtige ud af 25 mulige	18,8	21,0	2,2	+ 11,7	0,001***

Tabel 2: Testresultater målt som gennemsnit på 11 tests hos studerende fra henholdsvis MLVU og LVU. Desuden forskellen mellem de to undersøgelsesgrupper målt i absolutte tal og i procent af MLVU samt med angivelse af signifikansniveau: ***($p < 0,001$) og *($p < 0,05$).

kerer, at der udvikles kompensationsstrategier, hvis styrke i nogen grad er sammenfaldende med uddannelsesbaggrund. Dette er bemærkelsesværdigt, bl.a. fordi de fire undersøgelser, som er nævnt i det indledende afsnit, alle finder, at stavning er en blivende vanskelighed, der diskriminerer mellem studerende med og studerende uden dysleksi. Ovenstående siger naturligvis ikke i sig selv, at stavetests ikke kan skelne mellem studerende med og uden dysleksi, men det viser, at stovekompetence ikke kun er afhængigt af fonologiske kompetencer, som den måles ved de anvendte tests, men i høj grad også af andre forhold, som adskiller de to grupper. Hvilke forhold det er, ved vi ikke, men resultatet åbner for spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt for voksne dyslektikere at udnytte kompensationsstrategier, som teoretisk set vil kunne medføre, at stovevanskeligheder ender med ikke at kunne måles.

Ud over stavning er der som nævnt også en tydelig forskel på de to grupper, hvad angår blivende fejl ved højtlesning af sammenhængende tekst og ved ordforråd. Hvad angår ordforråd, så er der lavet flere undersøgelser, som viser sammenhængen mellem ordforråd og læseerfaring (Cunningham & Stanovich 1998), så selvom forskellen ikke er stor i absolutte tal, er

den måske alligevel udtryk for en signifikant forskel i læseerfaring.

Det er ligeledes muligt, at den signifikante forskel i antallet af blivende fejl ved højtlesning af sammenhængende tekst kan henføres til læseerfaring, men hvorvidt denne læseerfaring kan medføre, at en dyslektisk studerende vil kunne udvikle så sikre kompensationsstrategier, at vedkommende vil kunne læse teksten på en måde, som ikke kan skelnes fra en ikke-dyslektikers oplæsning, kan denne undersøgelse ikke give svar på. Men det vil være interessant at designe en undersøgelse, som kan vise, om andre kognitive mønstre knyttet til netop oplæsning af denne type tekst, er blivende, bl.a. fordi en tidligere pilotundersøgelse tyder på, at netop denne test er den bedste til at skelne mellem studerende med og studerende uden dysleksi (Bønnerup et al., 2011).

Korrelationer

Indledningsvist er det vigtigt at understrege, at de i tabel 3 angivne korrelationer er et udtryk for, hvor sikkert de forskellige afkodningstests, læseforståelsestests, ordforråd og alder kan forudsige en studerendes stovekompetence, men at signifikante korrelationer ikke nødvendigvis er et udtryk for et årsagsforhold. Derimod vil

	Stavning		Ord med ikke dansk etymologi	
	Morfologisk komplekse ord			
	MLVU	LVU	MLVU	LVU
Afkodning				
Højtlesning af nonord	-0,468**	0,002	-0,534**	-0,366*
Fonologisk valg	-0,500**	-0,145	-0,565**	-0,312
Højtlesning af morfologisk komplekse ord	-0,659**	-0,384*	-0,675**	-0,380*
Højtlesning af syntaktisk og morfologisk kompleks tekst	-0,640**	-0,424*	-0,654**	-0,422*
Læseforståelse				
Opslagstekster	-0,151	-0,038	-0,280	-0,329
Informerende tekster	-0,137	-0,026	-0,137	-0,027
Fortællende tekster	-0,056	-0,291	-0,281	-0,362*
Ordforråd				
Alder	-0,240	-0,222	-0,257	-0,069
	-0,187	0,165	-0,174	0,087

Tabel 3: Sammenhængen mellem stavning og andre tests. Tallene angiver Pearsons korrelationskoefficient, og signifikansniveauet angives som: * ($p < 0,05$) og ** ($p < 0,01$)

Målord	Regelmæssig datid				I alt	
	<i>cyklede</i>	<i>bremsede</i>	<i>forklarede</i>	<i>drejede</i>	Fejl	Personer
MLVU	8	5	8	7	28	10
LVU	0	1	0	1	2	1

Tabel 4: Antal fejl i regelmæssig datidsmorfem, og antal personer, der laver fejl i denne kategori.

manglende korrelationer være udtryk for mangel på årsagsforhold.

Ser man på korrelationerne for hver gruppe for sig, ser man, at der i MLVU-gruppen findes en signifikant sammenhæng ($p < 0,01$) mellem på den ene side de tests, der har til formål at teste fonologisk afkodning, dvs. læsning af nonord og fonologisk valg i Find det, der lyder som et ord og på den anden side stavning. Og det gælder både i forhold til morfologisk komplekse ord og i forhold til fremmedord.

Dette kunne være et udtryk for, at det er de samme kognitive processer, der for denne gruppes vedkommende er involveret i såvel fonologisk afkodning som stavning, hvilket bekræfter en almindelig antagelse.

Ser man på de tilsvarende korrelationer hos LVU-gruppen, så er der absolut ingen signifikante korrelationer mellem de morfologisk komplekse ord og de fonologiske tests, mens der er en mindre korrelation mellem fremmedordene og nonordslæsning. Disse resultater kunne, i modsætning til hvad resultaterne i MLVU-gruppen antydede, ses som et udtryk for, at det for denne gruppes vedkommende *ikke* er de samme kognitive processer, der er involveret ved fonologisk afkodning som ved stavning af morfologisk komplicerede ord, mens det muligvis er tilfældet ved stavning af fremmedord.

Disse resultater, som viser, at der for LVU-gruppens vedkommende ikke er nogen direkte sammenhæng mellem fonologisk afkodning og stavning, samtidig med, at fonologisk afkodning synes at være en relativt stabil vanskelighed, underbygger den hypotese, som blev fremsat under afsnittet om gennemsnit; nemlig at det er muligt at forestille sig, at voksne dyslektikere i stavning kan udnytte kompensationsstrategier,

som teoretisk set vil kunne medføre, at en dyslektikers stavevanskeligheder ikke længere kan måles gennem antallet af stavefejl.

Analysere man korrelationerne mellem stavning og de to afkodningstests, hvor det er morfologisk komplekse rigtige ord og syntaktisk kompleks tekst, der skal afkodes, bliver billedet et lidt andet, idet disse korrelationer viser sig at være signifikante hos såvel MLVU-gruppen som LVU-gruppen, omend korrelationen er mest signifikant i MLVU-gruppen. De signifikante korrelationer ved begge grupper kunne give anledning til den hypotese, at der findes nogle kognitive processer, der er fælles for oplæsning af komplicerede ord og tekster og for stavning af komplicerede ord.

Desuden gælder det for begge grupper, at der ingen korrelationer er mellem stavning og ordforråd eller mellem alder og stavning.

Kvalitative stavekompetencer

Inspireret af Egan & Tainturiers (2011) undersøgelse af staveudvikling hos børn med særligt fokus på regelmæssig datidsbøjning sammenlignes i dette afsnit antallet af fejl og antallet af personer, der begår fejl i de fire af stavetestens ord, der har den regelmæssige datidsbøjning med bøjningsmorfemet *-ede*. Som det fremgår af tabel 4, har kun én studerende (3%) fra LVU-gruppen fejl i regelmæssig datid, mens 10 studerende (31%) fra MLVU-gruppen har fejl i dette bøjningsmorfem.

Det ser således ud til, at alle studerende i LVU-gruppen på nær én har tilegnet sig en forholdsvis sikker kompetence i stavning af regelmæssig datid, mens kun ca. 70% af MLVU-gruppen har tilegnet sig denne kompetence. Dette underbygger til en vis grad Egan & Tainturiers (2011) tese

om, at tilegnelsen af bøjningsmorfemer er en meget sejlivet, men dog næppe uoverkommelig vanskelighed hos dyslektikere.

Det kunne være interessant at undersøge, om denne tilsyneladende sene tilegnelse af en relativt simpel morfologiske kompetence er resultatet af, hvad Egan & Tainturier kalder »memorizing entire orthographic representations«, og om forskellen på de to grupper er et udtryk for, at denne kognitive kompetence kræver meget stor skriftsprogserfaring. En dybere lingvistisk analyse af staveprofilerne i de to grupper vil muligvis kunne belyse dette spørgsmål.

Diskussion

Et væsentligt resultat i vores undersøgelse er, at MVLU-gruppen og LVU-gruppen afviger markant fra hinanden inden for alle de tre analyser, som datasættet har været underlagt. For det første er der en signifikant korrelation mellem fonologiske tests og stavning af morfologisk komplekse ord hos MLVU-gruppen, en korrelation som er helt fraværende hos LVU-gruppen. For det andet adskiller grupperne sig markant på kvantitativ stavekompetence, mens de ikke adskiller sig på resultaterne for fonologisk afkodning, og for det tredje adskiller de sig på en lille analyse af kvalitativ stavekompetence af bøjningsmorfemet for regelmæssig datid.

Det er så spørgsmålet, om fundet af disse mønstre kan kaste nyt lys over de allerede eksisterende teorier om staveudvikling og over kognitive processer involveret i stavning hos studerende med dysleksi. Og om de kan bidrage til diskussionen om, hvordan man bedst udreder for dysleksi på videregående uddannelser.

Begynder vi med den signifikante forskel på MVLU-gruppens og LVU-gruppens kvantitative stavekompetence, så kan man i overensstemmelse med Uta Friths model for neurologisk betingede funktionsnedsættelser (Frith 2001) søge årsagen til denne forskel i enten miljøet, fx uddannelsesbaggrund, eller i det neurologiske grundlag for de kognitive kompetencer og barrierer.

Søges den primære årsag i uddannelsesbaggrunden, så kunne det være, at studerende med dysleksi på MLVU gennemsnitligt ikke kommer

med så stor skriftsprogserfaring som studerende med dysleksi på LVU. Den signifikante forskel i ordforråd og fejl ved oplæsning af tekst underbygger denne hypotese, og de studerendes egne fortællinger om uddannelsesbaggrund med flere afbrudte forløb før den nuværende uddannelse kunne muligvis være udtryk for det samme. Men det kunne ligeså vel være udtryk for andre forskelle i miljømæssig baggrund eller i neurologisk betingede forskelle.

Det mest interessante spørgsmål er imidlertid, hvordan man kan forklare, at to grupper, 1) som begge er på en videregående uddannelse, 2) som ikke adskiller sig på testresultater i de to tests, der forventes bedst at afspejle de fonologiske kompetencer, og 3) som ikke adskiller sig på funktionel læsning i de tests, som indgår i dette testbatteri, har udviklet så forskellige stavekompetencer.

For at belyse dette spørgsmål vil det igen være relevant at inddrage Uta Frith, men denne gang med hendes model for tidlig skriftsprogsudvikling (Frith 1985). Denne model beskriver tre udviklingstrin, hvor det første er et tidligt logografisk trin, som hos de fleste omkring skolestart går over i et alfabetisk/fonologisk trin. I denne sammenhæng er det værd at nævne, at Bowman og Treiman (2008) påpeger, at børn meget tidligt inddrager et fonologisk element i det logografiske trin. Det fonologiske trin er ifølge Frith udgangspunkt for det sidste trin, nemlig det ortografiske.

Hendes hypotese er altså, at en ortografisk kompetence forudsætter en fonologisk kompetence, og at denne er forskellig fra den logografiske kompetence. Men hun påpeger også, at en skriftsprogsudvikling hos dyslektikere med vanskeligheder på andet trin evt. kan udvikle deres skriftsprogskompetencer ad alternativ vej, nemlig ved hjælp af yderligere udvikling af trin 1, altså en stadig udvikling af logografiske repræsentationer (Frith 1985). Denne hypotese er i god overensstemmelse med resultaterne fra den i denne artikel refererede undersøgelse.

Når gruppen med de mange stavefejl (MLVU-gruppen) viser signifikant korrelation mellem antal stavefejl og resultater for de fonologiske tests, kunne det være et udtryk for, at de kogniti-

ve barrierer, som hæmmer udførelsen af de fonologiske tests er de samme, som hæmmer udviklingen af en ortografisk stavekompetence, jf. Egan & Tainturier (2011) og Uta Frith (1985).

Når gruppen med de signifikant færre fejl (LVU-gruppen) ikke udviser denne korrelation mellem fonologi og stavekompetence, kunne det tilsvarende være et udtryk for, at disse studerendes kompetence er udviklet ad ikke-fonologisk vej. Holmes & Malones (2004) undersøgelse, som der refereres til i begyndelsen af denne artikel, viste, at dyslektikere enten ikke bruger eller ikke har held med at bruge morfologiske strategier.

Men tilbage står stadig spørgsmålet om, hvorvidt LVU-gruppen har udviklet en bedre stavekompetence som følge af en anden miljømæssig forudsætning eller på grund af en anden neurologisk forudsætning.

Som nævnt i indledningen er selve begrebet fonologisk funktionsnedsættelse ikke entydigt, og bl.a. derfor er det heller ikke entydigt, hvad man måler ved de såkaldte fonologiske tests. Men mere interessant er det måske, at man med dette testbatteri, som med de fleste andre, som bruges til afdækning af dysleksi, ikke tester for de kognitive ressourcer, som evt. kan eller ikke kan kompensere for en fonologisk funktionsnedsættelse.

Samlet kan man sige, at man ikke kender sammenhængen mellem den kognitive heterogenitet hos dyslektikere og mulige alternative skriftsprogsudviklinger. Inden for dette felt ligger der en stor opgave for fremtidens dysleksiforskning.

Til sidst skal det nævnes, at de store forskelle på MLVU-gruppen og LVU-gruppen peger på nogle centrale forhold vedrørende dysleksiudredning på videregående uddannelser. Først og fremmest tyder undersøgelsens resultater på, at de to grupper tilhører to forskellige populationer. Hvis dette er rigtigt, vil det have implikationer for, hvor uddannelsesmæssigt heterogene de kontrolgrupper, som skal danne baggrund for de standarder, som testresultaterne skal vurderes på baggrund af, kan tåle at være.

Dernæst peger resultatet fra denne undersø-

gelse sammenholdt med Egan & Tainturiers (2011) hypotese om, at dyslektikere først forsøger at kompensere for svag stavekompetence ved at udnytte en fonologisk strategi, på behovet for kvalitative kategoriseringer af studerendes stavefejl. Lydbevarende stavefejl og ikke-lydbevarende stavefejl er måske ikke bare udtryk for dysleksi eller ikke-dysleksi, men for dysleksi hos studerende på forskellige kompensationsniveauer?

Litteratur

- Bourassa, D. C. & Treiman, R. (2010). Linguistic foundations of spelling development. I Wyse, D., Andrews, R. & Hoffman, J. (eds.) *The Routledge International Handbook of English, language and literacy teaching*. London, New York: Routledge.
- Bowman, M. & Treiman, R. (2008). Are Young Children Logographic Readers and Spellers? *Scientific Studies of Reading* 12(2): 153–170.
- Bønnerup, K. H., Schmidt, M. W. & Pedersen, A. L. (2011). *Rapport om pilotundersøgelse af udvalgte dysleksitest til studerende på videregående uddannelser*. http://pure.au.dk/portal/files/44104674/Pilotundersogelse_af_udvalgte_dysleksitest_til_studerende_paa_videregaaende_uddannelser.pdf
- Cassar, M., Treiman, R., Moats, L., Pollo, T. C. & Kessler, B. (2005). How do the spellings of children with dyslexia compare with those of nondyslexic children? *Reading and Writing* 18: 27–49.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator* 22 (1-2): 8–15
- Egan, J. & Tainturier, M.-J. (2011). Inflectional spelling deficits in developmental dyslexia. *Cortex* 47: 1179–1196.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. I Patterson, K. E., Marshall J. C., & Coltheart, M. (eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*: 301–330.
- Frith, U. (2001). What framework Should We Use for Understanding Developmental Disorders? *Developmental Neuropsychology*: 555–563.
- Hatcher, J., Snowling, M. J. & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology* 72: 119–133.
- Holmes, V. M. & Malone, N. (2004). Adult spelling strategies. *Reading and Writing* 17: 537–566.
- Ramus, F. & Szenkovits, G. (2008). What phonological deficit? *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 61 (1): 129–141.
- Re, A. M., Tressoldi, P. E., Cornoldi, C. & Lucangeli, D. (2011). Which Tasks Best Discriminate between Dyslexic University Students and Controls in a Transparent Language? *Dyslexia* 7: 227–241.

- Parrila, R., Georgiou, G. & Corkett, J. (2007). University Students with a Significant History of Reading Difficulties: What Is and Is Not Compensated? *Exceptionality Education Canada* 17 (2): 195-220.
- Pennington, B. F., McCabe, L. L., Smith, S. D., Lefly, D. L., Bookman, M. O., Kimberling, W. J. & Lubs, H. A. (1986). Spelling Errors in Adults with a Form of Familial Dyslexia. *Child Development* 57: 1001-1013.
- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J. & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing* 26 (5): 705-720.
- Uppstad, P.H. et al. (2007): The notion of »phonology« in dyslexia research: cognitivism and beyond. *Dyslexia* 13(3): 154-174.



Hører du ikke det hele på arbejdet? Helt unødvendigt!

Sommetider er høreapparaterne ikke nok.
Det synes vi er helt unødvendigt!

Det er her høreprodukter kan blive aktuelt. De kobles ganske enkelt til dine høreapparater eller streamer, så kan du bedre høre den der taler.

Er du nysgerrig på at høre mere?
Kontakt os allerede i dag!

 **Comfort Audio**
HEAR THE FUTURE

www.comfortaudio.dk

Mads Hermansen, Ole Løw
og Vibeke Petersen

Kommunikation og samarbejde i professionelle relationer

3. udgave. Akademisk forlag 2013
299,00 kr.

Forordet i bogen indleder med at fokusere på, at der stilles helt særlige krav til relationsprofessionelle, og at det ikke er blevet lettere med tiden at gennemskue disse krav. Hele tiden skal vi i vores professionelle liv tolke det, der sker omkring os, i forhold til de mennesker, vi samarbejder med. Nogle gange opfører verden sig, som vi forventer, andre gange må vi omprogrammere vores forforståelse for at få mening med udgangspunktet.

Bogens forfattere påpeger, at ændring i moderniteten er et resultat af ændringer i produktionsmåder, hvilket de fleste i offentlige stillinger givetvis har prøvet op til flere gange på kortere tid. De beskriver også dilemmaet mellem på den ene side at have tavshedspligt samtidig med, at man er indskærpet underretningspligt.

Som professionelle skal vi skabe en kultur, som er udfordrende, vi skal beskytte de sårbare, samtidig med at vi skal hjælpe dem med at blive selvhjulpne. Lydhørhed og evne til at læse elever, klienter og patienter er meget vigtigt i den relationsprofessionelles bagage.

I bogens teoretiske del tages der afsæt i systemisk, socialkonstruktivistisk og narrativ teori. Her handler det meget om, hvorvidt man tager udgangspunkt i den positive eller negative synsvinkel.

Jeg har især hæftet mig ved kapitlet om »læring«, idet der har været ekstremt meget fokus på netop dette begreb i de sidste år. Jeg tænker her specielt på de mindre børn, hvor snakken omkring leg og læring og indlæring fylder meget. Her peger bogen på:

- kognitiv eller situeret læring, hvor den første skole peger på, at læring foregår i den enkelte og er mest kognitiv, hvor den anden skole peger på, at læring foregår »distribueret« hvilket betyder, at læring finder sted mellem mennesker i det sociale rum.
- læring baseret på erfaring eller på fremtidsforestilling, hvor man jo kan tænke på de børn, der måske netop ikke har så mange erfaringer at bygge oven på.
- Læring gennem vaner eller refleksion, hvor der igen er forskel på, hvilke strategier man kan bruge, og hvornår man begynder at »tænke sig om«.
- Læring gennem møje og overskud, hvor man bør hæfte sig mest ved, hvordan man stiller børn i en situation, hvor læring bliver til leg.

Mads Hermansen konkluderer, at læringsbegrebet er et centralt begreb til differentiering af det, der sker i kommunikationsprocessen.

I bogens næste kapitler fokuseres der på samarbejde, professionelle hjælpesamtaler, kollegial vejledning og procesledelse og mødefacilitering. Når jeg tænker på, hvor mange timer af mit liv jeg har brugt på meningsløse møder, så oplever jeg, at der i bogen beskrives nogle værktøjer og fremgangsmåder, som jeg virkelig synes, man skal diskutere og forsøge at forholde sig til.

Som jeg læser nogle af de meget konkrete måder at gribe møder an på, så tror jeg, at disse møder kan blive bedre ved, at man »vover pelsen«. Man kan komme til at sætte følelser og identitet på spil, hvis man går ind i de øvelser, der beskrives i bogen. Det handler om at rumme andres afmagt, ens egen afmagt, være visionær og have øje for det fælles tredje, så kan det være, at man som mødegruppe kommer ud på den anden side med en ny bevidsthed om sig selv og gruppen.

En spændende bog, som jeg ikke synes, man skal læse alene, men bruge som et fælles afsæt til diskussion og handling på f.eks. PPR kontoret.

Birgitte Franck

Inge Allesø Nielsen
Susanne Frost Maarbjerger

Trin 3 Dansk

Special-Pædagogisk Forlag 2013
Kr. 40,00 excl. moms pr. hæfte

Trin 3 dansk er som sine forgængere, trin 1 + 2, målrettet FVU-undervisningen, men kan sagtens anvendes bredt i undervisningen af unge og voksne, der i ordblindeundervisning, danskundervisning el.a. arbejder med at udvikle sit kendskab til grammatiske sammenhænge og læsning af forskellige teksttyper. Materialet består af et teksthæfte og et opgavehæfte. Teksterne er anvisningstekster, informationstekster med tabeller og fiktionstekster. Opgaverne i opgavehæftet tager udgangspunkt i teksterne og omhandler læseteknikker, kommunikation, sætningsopbygning, grammatik, morfologi, fremmedord mv.

Desuden er der flere gode skriveopgaver, der relaterer til teksterne både mht. emner og genrer. Et godt eksempel på den explicite og stil-ladserende skriveundervisning, der omtales i »Skrivelyst i fagene«, som blev anmeldt i sidste DA.

Det er dejligt befriende, at materialet ikke er fyldt med tegninger eller andre illustrationer, men at det er beregnet til voksne. Teksterne i teksthæftet er illustreret med sort-hvide fotografier. I det hele taget er det et rigtig godt materiale, der varmt kan anbefales.

Natasha Epstein (red.)

Temanummer:

Sprog og relationer

*Kognition og Pædagogik nr. 90
December 2013. 23. årgang.
Fagredaktør Hans Månson,
Dansk Psykologisk forlag A/S
Pris: 140,00 inkl. moms*

Når vi har valgt at anmelde det seneste nummer af *Kognition og Pædagogik*, er det fordi tidsskriftets redaktion har valgt at udgive et temanummer om sprog og relationer. 8 personer har fået til opgave at belyse emnet ud fra hver deres faglige ståsted. Hans Månson, fagredaktør for tidsskriftet, indleder temanummeret med en introduktion til de 7 artikler, som tidsskriftet indeholder.

Colwyn Trevarthens artikel beskæftiger sig med den tidlige barndoms kommunikative udvikling med særligt fokus på den før-sproglige udvikling. I artiklen forholder han sig til motorisk intelligens fra det tidlige fosterstadiet. Senere i artiklen kommer Trevarthens ind på sprogets naturlige rytme som en rammesætning for samspillet mellem mennesker. Han tilgang er, at mennesket fødes med en biologisk forudsætning for kommunikation, som stimuleres både før og straks efter fødslen.

Ole Henrik Hansens artikel har titlen: Sprogets sociale forankring. Også han skriver om barnets medfødte motivation for kommunikation og sociale relationer. Han påpeger betydningen af at se kommunikation som en multimodal funktion og understreger, at artiklens sprogsyn bygger på, at sprog er intentionelt og delt i zoner af fælles opmærksomhed. Den emotionelle, kulturelle og sociale udvikling er ifølge Ole Henrik Hansens alle indlejret i sproget.

Også Susan Hart har fokus på den tidlige talesprogsudvikling. Hun kommer ind på den lydige udvikling, samt den semantiske og den

grammatiske del af sproget. Ud fra sin neuropsykologiske tilgang til temaet, gør hun rede for, hvordan hjernen modnes, tilknytningsprocesser kan foregå, og barnet kan indleve sig i det omgivende samfunds kulturelle univers.

De sidste tre artikler har hovedfokus på aspekter, som kan skabe risici for barnets sproglige udvikling. Kristine Jensen de López præsenterer sprogets relationelle forankring gennem en udviklingspsykologisk optik og skriver blandt andet om konsekvenserne ved at vokse op i et sprogfattigt miljø. Per Lorenzen, som desværre er glemt i præsentationsrunden af forfatterne, beskæftiger sig med sproglig udvikling hos usædvanlige børn, og især med forældrenes rolle i denne sammenhæng.

Endelig er sproglig udvikling i en flersproget kontekst behandlet af Trine Kjær Krogh og Helle Iben Bylander. Temaet sprog og relationer bliver i deres artikel bragt et niveau op, idet de skriver om, hvordan samfundets italesættelse af emnet påvirker børnenes sproglige udvikling. Børn med en flerkulturel baggrund benævnes herhjemme *tosprogede børn* og bliver dermed ofte ofre for Rosenthaleffekten.

For logopæden er temanummeret interessant læsning, idet artiklerne tilsammen udgør et møde mellem den funktionalitet, som er i fokus hos logopæden og det kommunikative, relationelle og emotionelle aspekt ved sproget, som er psykologens fokus.

*Birthe Egelund Højer
Tale-hørekonsulent
PPR Aabenraa*

Elsebeth Otzen og Yvonne Lund

Specialpædagogisk guide til læsning og skrivning

Grundbog

*Special-Pædagogisk Forlag 2013
2. udgave. Kr. 158,00 excl. moms*

Specialpædagogisk guide (SP-guiden) udkom første gang i 2006, og der er sket meget på området siden. Grundbogen indledes i kapitel 1 og 2 med en overskuelig og letlæselig gennemgang af den nyeste forskning indenfor læseudvikling og dysleksi samt de nye regler om inklusion og specialundervisning.

Kapitel 3 handler om organisering af læseundervisningen og behandler læsebånd, tidlig læsehjælp, niveaudeling på tværs af klasser, læsemakkerforløb samt lektiecafé. Der lægges vægt på den særligt tilrettelagte undervisning for elever med læse-/skrivevanskeligheder, og at undervisningen foregår i et trygt og overskueligt mindre miljø med ro til at koncentrere sig. Om det skal være i mindre grupper, par eller individuel undervisning må afhænge af formålet.

I de næste kapitler gives der konkrete forslag og eksempler på undervisningsforløb. Det pointeres, at det er vigtigt, at uden motivation kan læseindlæring ikke finde sted, og der gives forslag til arbejdet med motivation. Før denne endelige indplacering i niveauer/faser er det vigtigt med en grundig afdækning – og løbende evaluering – af elevens forudsætninger og potenti-aler samt det, eleven magter læse- og skrivemæssigt. Her henvises især til IL-prøverne samt individuel afdækning med det prøvesæt, der hører til SP-guiden.

Et kapitel handler om digitale medier i undervisningen. I indledningen pointeres det, at it-hjælpemidler kan være en god støtte for elever med læse-/skrivevanskeligheder. De kan dermed kompensere for deres vanskeligheder og fokusere på at tilegne sig viden gennem tester

og formulere sig på skrift. »Arbejdsprocessen bliver funktionel, og eleven vil opleve sig på lige fod med de øvrige, måske bedre læsende, kammerater«. Men det er vigtigt, at hjælpemidlerne tilpasses den enkelte elev, og at der gives en grundig undervisning i brugen af dem, og at de hele tiden har mulighed for at hente hjælp. Samtidig er det vigtigt, at eleven tør benytte it-hjælpemidlerne i klassen, og at de benyttes i alle fag. For nogle elever ville det være en fordel, hvis alle elever i klassen fik undervisning i it-hjælpemidler, mens andre elever får mere selvtilid af at kunne vise, at de selvstændigt magter at læse og skrive med hjælpemidlerne.

Ud over den kompenserende effekt af it-hjælpemidlerne, kan computeren bruges som træning og supplement til undervisningen. Men det pointeres, at den aldrig kan *erstatte* læreren. I et lille afsnit om andre digitale medier, fremhæves det, at det er vigtigt med et præcist mål for aktiviteterne, og at man ikke bare inddrager programmer og apps for at være med på it-bølgen.

Sidste kapitel handler om forældre-støtte med underoverskriften »Nothing succeeds like succes«. Det vigtigste som forældre er at støtte barnet og acceptere, at det har læsevanskeligheder. Det er befriende, at der bliver lagt vægt på, at lektier primært skal bruges til at træne noget, barnet allerede har indlært. Det vil sige, at barnet skal kunne læse en tekst med 90% rigtighed, og at forældrene gerne må »forære« barnet et ord, de ikke selv kan læse. Desuden gives der idéer til sprogstimulerende lege, oplæsning mv., som kan inddrages som en naturlig del i familiens dagligdag.

SP-guiden er utrolig velskrevet og gennemarbejdet. Det skinner tydeligt igennem, at forfatterne begge har stor erfaring med undervisning af ordblinde børn. Den bør være en fast bestanddel på alle skoler og PPR-kontorer, og den er god til at give studerende, nyuddannede og

andre en sammenhæng mellem teori og praksis.

*Natasha Epstein
Læseafdelingen,
CSU-Slagelse*

Jens Molzen

Klar til at knække læsekoden

*Akademisk forlag 2013
Vejledende pris: 299 kr.*

I bogen giver Jens Molzen udtryk for nogle overordnede holdninger, som han fokuserer på, når han arbejder med at knække læsekoden i børnehaveklassen:

- underviseren skal have det fulde lederskab i klassen
- underviseren skal planlægge skoledagen, så alle børn føler sig trygge
- børnene skal have et godt forhold til hinanden og en god omgangstone i klassen
- forældrene skal bakke det, der sker i skolen, op

Molzens måde at arbejde med sproglig opmærksomhed på har betydet, ifølge ham selv, at alle børn kan 24 bogstaver og deres lyde, at de kan sætte 4-5 bogstaver sammen til lydrette ord eller lydrette vrøvleord samt at alle børn kan skrive små tekster og læse små, lette bøger og forstå ordenen i januar-februar måned i børnehaveklassen. Dette resultat har han opnået 5 år i træk.

Det tidskrævende arbejde med at skabe en god klassestruktur betyder, at børnene lærer at arbejde konstruktivt og fagligt godt sammen. Det gode klima betyder, at der frigives ressourcer til at støtte børn, der har brug for ekstra hjælp.

Der er et fast dagsprogram, hvor nye faglige ting introduceres i rundkredsen. Efter første modul løber børnene en til to kilometer. I andet

modul er indlæringsstrategien anderledes, det kan være indlæringsrollespil, løb til cirkler, faglig skattejagt m.v. Hver enkelt disciplin gennemgås tydeligt i bogen. Mange af aktiviteterne er opbygget på en måde, så børnene arbejder i par. Der indgår meget gentagelse af ord og sætninger, og der lægges vægt på højt, tydeligt og velartikuleret sprog. Børnenes koncentration øges, hvis de selv er aktive f.eks. ved at gentage.

Forældrene får opgaver for hjemme, som de skal løse sammen med deres børn, og JM oplever, at ca. 90% af forældrene støtter aktivt op om det faglige arbejde hjemme.

JM er pas på holdningen »Det kommer nok - lad os se tiden an«, som man hører alt for ofte. Dette erstatter han med konkrete pædagogiske tiltag, der skal hjælpe barnet, der har vanskeligheder, her og nu.

Selve arbejdsmåden består af tilrettelagte og gennemprøvede forløb. Og man skal bemærke, at der indgår test af nyt indlært stof ret ofte. Det er åbenbart en ny trend i Danmark, at de pædagogiske voksne nu har brug for at teste børn helt fra vuggestuealderen. Beklager, men jeg er nødt til at tage afstand fra denne tendens. Jeg tror, det kan være vigtigt for de voksne at kunne præstere målbare resultater, men jeg tror, denne testmani kan være ødelæggende for børnene på sigt.

Året er delt op i faglige forløb, og JM oplever, at et fagligt forløb med mange variationer kan fylde næsten en hel dag. Et fagligt forløb i sproglig opmærksomhed kan bestå af:

- opstart i børnehaveklassen
- forløb omkring lyde
- rim
- sætninger og tekstopbygning
- inddele ord i stavelser
- mundmotorik /det rigtige skrivegreb/ før indlæring af bogstaver
- forløb omkring lyde
- trylleords- og bogstavforløb
- Fælles emne med hele skolen om matematik og teater.

Til hvert enkelt emne og delemne er der nogle meget præcise beskrivelser af, hvordan man kan arbejde med stoffet. F.eks. om aktiviteten er rolig eller støjende, om den kræver lidt eller meget plads, om legen foregår ved bord på skammel i halvcirkel m.v.

Der er en meget præcise planlægning af året og dets aktiviteter, intet virker tilfældigt, men meget bevidst og målrettet. På en inspirerende måde har Jens Molzen udviklet en metode, der lærer børnene sammenhæng mellem bogstavernes grafem og fonem. Materialet bruges ifølge bogen i hele Hillerød kommune. Læringen er indpakket i mange forskellige »indlæringslege«, så det er svært for mig at gennemskue, hvor meget fri legetid, der er tildelt børnene. Men det, at alle børn gøres parat til at knække læsegoden, er positivt, og den

struktur, der gennemsyner læringsprocessen i hele bogen, vil givetvis skabe trygge rammer for de børn, der er så heldige at møde den. MEN min fornemmelse er, at indlæringsperspektivet måske overskygger, at vi taler om børn på 6 år?

Fokus på leg og læring og balancen mellem disse er måske et af de helt store diskussionsemner i småbørnspædagogikken.

På den ene side handler bogen om, hvordan man arbejder bevidst med sproglig opmærksomhed, på den anden side hvordan man skaber rammer for børn, og hvordan børn gøres synlige.

En bog og en arbejds metode, man kan blive klog af, og som jeg tror på kan styrke børn i arbejdet med sproglig opmærksomhed, bare det ikke tager overhånd, så indlæring

og parathed til 1. klasse bliver hovedmålet.

Fint at forældrene gøres til vigtige samarbejdspartnere.

Birgitte Franck

Efterlyser du test til klinisk vurdering af henholdsvis det impressive og det ekspressive ordforråd? Nu foreligger de anerkendte Receptive og Expressive One-Word Picture Vocabulary Test på dansk

ROWPVT-4 og EOWPVT-4 er de nyeste udgaver af to klassiske test til vurdering af henholdsvis det impressive eller ekspressive ordforråd hos børn og voksne i alderen 2-80+ år. På mindre end 20 minutter gives en nem og præcis vurdering af mulige forsinkelser i eller afvigelser fra et normalt og alderssvarende ordforråd. Scoringen tager kun fem minutter.

ROWPVT-4 og EOWPVT-4 kan anvendes i specialpædagogiske sammenhænge på børn med formodede læringsvanskeligheder, og i kliniske sammenhænge i såvel diagnostiske som behandlingsmæssige sammenhænge i forbindelse med fysiske og psykiske handicaps.

ROWPVT-4 og EOWPVT-4 består begge af:

- Brugermanual (engelsk)
- Stimulushæfte med farvede illustrationer
- Registrerings- og opgørelsesark.

ROWPVT-4 og EOWPVT-4 henvender sig primært til logopæder, audiologopæder, tale-hørekonsulenter, sprogkonsulenter, lingvister m.fl., men kan også bruges af neuropsykologer og kliniske psykologer.

En mindre dansk afprøvning af de to test er netop igangsat og forventes at være klar primo 2015.



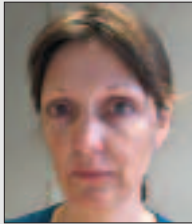
RECEPTIVE ONE-WORD PICTURE VOCABULARY TEST – 4TH EDITION
Af Nancy A. Martin og Rick Brownell



EXPRESSIVE ONE-WORD PICTURE VOCABULARY TEST – 4TH EDITION
Af Nancy A. Martin og Rick Brownell

LÆS
MERE PÅ
DPF.DK

Fagetik 2014



DORTHE HANSEN
ph.d., adjunkt ved SDU, Audiologi og Logopædi, medlem af ALF's fagetiske udvalg.
dorthehansen@sdu.dk

De var blevet støvede, ALF's fagligt etiske retningslinjer fra 1994. Ikke nødvendigvis forældede, men støvede - og muligvis en lille smule oversete. Under alle omstændigheder kunne de efter tyve år godt trænge til at blive kigget på med et kritisk, nutidigt blik.

Sådan var konklusionen, formuleret med lidt andre ord, ved ALF's generalforsamling den 18. marts 2013, og på den baggrund besluttede et flertal af de tilstedeværende medlemmer at nedsætte et udvalg til at revidere retningslinjerne samt til at forholde sig til fagetiske problemstillinger i ALF-regi.

Allerede ved generalforsamlingen meldte flere interesserede sig til at indgå i udvalget, og i løbet af foråret 2013 blev det sammensat. Sideløbende hermed blev et kommissorium for udvalgets arbejde udarbejdet.

Udvalget består aktuelt af syv medlemmer: Bente Reimann Jensen, Bent Kjær, Mette Thomsen, Rikke Simonsen, Stine Løvind Thorsen, Ulla Lahti samt undertegnede.

Kommissoriet for udvalget er følgende:

1. Revision af de gældende fagligt etiske retningslinjer for ALF.
2. Løbende behandling af selvvalgte problemstillinger.
3. Behandling af emner på opfordring fra medlemmer.

Udvalgets første møde fandt sted i august 2013,

og i løbet af efteråret og vinteren har vi haft en række arbejds møder med tilhørende hjemmearbejde. Frem til nu, februar 2014, har vi udelukkende beskæftiget os med kommissoriets første punkt. Et overordnet mål har været at færdiggøre et udkast til de nye fagetiske retningslinjer, som kunne behandles ved generalforsamlingen 2014.

I løbet af revisionsprocessen har vi været igennem mange interessante diskussioner om etiske aspekter af audiologopædisk praksisudøvelse, herunder relationen til borgeren og pårørende, samarbejdet med egen og andre faggrupper etc. Endvidere er den private praksisudøvelse, som i disse år manifesterer sig i stigende omfang, blevet drøftet med henblik på at identificere de særlige etiske udfordringer, som et privatpraktiserende ALF-medlem kan blive stillet overfor.

Når en revideret udgave af de fagligt etiske retningslinjer er blevet behandlet og vedtaget, vil fagetisk udvalg tage fat i de øvrige opgaver, som kommissoriet foreskriver, dvs. at behandle fagetiske problemstillinger, der rejses internt i udvalget eller af ALF's øvrige medlemmer.

Det er vores ønske, at nogle af de fagetiske drøftelser får plads i Dansk Audiologopædi, så alle ALF-medlemmer kan få mulighed for at bidrage med deres synspunkter. En generelt øget opmærksomhed på fagetiske elementer og debat om disse kan på længere sigt betyde en styrkelse af kvaliteten i den audiologopædiske praksisudøvelse til gavn for vores klienter.

Ny forening:

Coblenzer/Ørsted VRF

Stiftende generalforsamling: torsdag den 1. maj 2014 kl. 19.00 i Birkerød

(adresse oplyses efter tilmelding)

Alle interesserede er velkomne.

I forbindelse med generalforsamlingen er der mulighed for at deltage i foredrag og workshop omkring Coblenzer/Ørsted VRF.

Formål for foreningen: At udbrede og vedligeholde kendskabet til VRF metoden ved hjælp af nyhedsbreve og workshops i hele landet.

Program:

Kl. 19.00 Velkomst og introduktion til VRF metoden.

Åse Ørsted: »At leve med VRF«

Kl. 20.15 Kaffe

Generalforsamling for stemmeberettigede.

Alle, der har deltaget i VRF Grundkursus og evt. ét eller flere fortsætterkurser, har stemmeret.

Kl. 21.00 Workshop: Hvordan etablerer vi en god talerespiration. Grundlæggende øvelser.

Kl. 22.00 Afslutning

Dagsorden for generalforsamlingen:

1. Valg af bestyrelsesmedlemmer

Formand, kasserer, redaktør

To suppleanter

Alle, der har gennemgået de tre første dele af uddannelsen kan vælges.

2. Vedtagelse af årligt kontingent.

Der foreslås 250 kr.

3. Planlægning af kommende aktiviteter.

4. Eventuelt.

Tilmelding til aase.orsted@get2net.dk senest 1. april 2014. Deltagergebyr. 50 kr.

Med venlig hilsen

Åse Ørsted, logopæd - Certificeret af professor H. Coblenzer

Anne Grete Larsen, logopæd - Certificeret af Åse Ørsted

Sanne Pedersen, logopæd - Certificeret af Åse Ørsted

Retningslinier for artikler og debat i DA

Fra manuskriptvejledningen på www.alf.dk:

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

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

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

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

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

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



ALF's bestyrelse

Formand:

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

Næstformand:

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

Kasserer:

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

Sekretær:

Jane Sonne
Katrinedalsvej 45c, 2720 Vanløse
Tlf. 6126 7425
Email: jane.sonne@gmail.com

Mette Thomsen

2300 København S
Email: mette.thomsen.alf@gmail.com

Kirsten Skjødt

Rypevænget 258, 2980 Kokkedal
Tlf. 2271 9212
Email: kirsten56@msn.com

Webmaster:

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

Suppleanter:

Jakob Stenz
Mette Henriksen

Returadresse: Postboks 34, 4130 Viby Sj.



Indhold

3	LEDER
4	<i>Sydelle Holmgaard, Helle Langborg Hejssel og Anne Bødker</i> : Erfaringer med intensiv undervisning for afasiramte
11	<i>Kristine Jensen de Lopez</i> : LæseLeg
17	<i>Birgitte Franck</i> : Med dansk børneaudiologi i sigtekornet
26	<i>Anne Leth Pedersen og Katrine Hammer Bønnerup</i> : Nyt lys over dyslektikers staveudvikling
37	ANMELDELSER
41	MEDLEMS-NYT

Forsiden: Fiskespil med fire koncentrerede deltagere og to logopæder fra Institut for Kommunikation og Handicap, Region Midtjylland. Foto: Tina Sørensen.

DANSK AUDIOLOGOPÆDI

50. årgang • Marts 2014 • Nr. 1

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

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

Redaktionsmedl.: Birthe Høier, Hjarupvej 17, 6200 Aabenraa. Tlf. 2332 9203
Anne Francis Berg, Munkevænget 21, 4300 Holbæk. Tlf. 5944 0307

Sats & tryk: AMH GRAFISK, 6823 Ansager

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

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

Annoncepriser pr. 1.9.2013, excl. moms: Omslagets s. 2: 5650,-. 1/1 side: 5350,-. 1/2 side: 3100,-.
Ved annoncering i samtlige numre i en årgang gives en rabat på 10%.

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

Oplag: 1300. © Forfatteren og Audiologopædisk Forening.

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

Abonnement m.v.

ALF
Postboks 34
4130 Viby Sj.

Audiologopædisk Forening

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



ISSN 0105-7200