



<b>LEDER</b>		<b>FORSKNING</b>	
Tillykke til os!	3	Sprogtilegnelse hos normalthørende og hørehæmmede børn	38
<i>Af Jytte Isaksen og Rikke Vang Christensen</i>		<i>Af Anders Højen, Torkil Østerbye og Sara Hangartner</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>SPECIALENYT</b>	
Medicinsk teknologivurdering på afasiområdet	4	I skole med høreapparater	41
<i>Af Lise Randrup Jensen</i>		<i>Af Maria Grube Jakobsen</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>ARBEJDSLIV</b>	
Vild med CILT	9	Job efter uddannelse – hvor svært ka' det være?	43
<i>Af Inger Steensig og Lisbeth Frølund</i>		<i>Af Agnethe Nordin</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>UDVIKLING I PRAKSIS</b>	
Fokusskift: Erkendelsesproces frem for stigmatisering	12	Jeg synes ikke, det er svært...	45
<i>Interview med Gitte Englund af Iben Jacobsen og Inga Thorup Thomsen</i>		<i>Af Pernille Hartmann Jensen</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>FORSKNING</b>	
Læseudvikling - dag for dag	15	The effect of noise on the perception of prosody in cochlear implant listening	48
<i>Af Holger Juul</i>		<i>Af David Morris</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>KONFERENCENYT</b>	
Harmonisering af logopædisk forskning i PPR-regi	19	Dysleksi og andre vanskeligheder	51
<i>Af Dorthe Hansen</i>		<i>Af Julie Aarup og Inga Thorup Thomsen</i>	
<b>UDVIKLING I PRAKSIS</b>		<b>BAGGRUND</b>	
Skema til udredning af dysfoni	22	Spejlbilleder	55
<i>Af Karen Fogedby</i>		<i>Af Kirsten Lauritsen</i>	
<b>INDBLIK</b>		<b>STUDIENYT</b>	
FUA – på vej eller vildvej?	25	Master i Audiologi på SDU, DTU og Macquarie university	58
<i>Interview med Natasha Epstein, Erik Schmidt, Stine Kjær og Jytte Isaksen af Rikke Vang Christensen</i>		<i>Af Fabrice Bardy</i>	
<b>UDVIKLING I PRAKSIS</b>		<b>INDBLIK</b>	
Forskning i det offentlige	30	Kvalifikationsniveauer	61
<i>Interview med Anja Bau af Mette Brændgaard og Lone Jantzen</i>		<i>Af Carsten Elbro</i>	
<b>INDBLIK</b>		<b>STUDIENYT</b>	
Dynamisk testning	31	Kvalifikationer blandt kandidater i logopædi, audiologi og audiologopædi	63
<i>Af Anna Steenberg Gellert</i>		<i>Interview med Carsten Elbro og Pia Thomsen af Rikke Vang Christensen</i>	
<b>FORSKNING</b>		<b>BESTYRELSESNYT</b>	
En dynamisk ordblindetest: [s] – [a] ... [sa]!	35	FUA indgår samarbejdsaftale	66
<i>Af Hanne Trebbien Daugaard, Carsten Elbro og Anna Steenberg Gellert</i>		<i>Af Anne-Mette Veber Nielsen og Jytte Kjærgaard Isaksen</i>	

# Tillykke til os!

*Jytte Isaksen, formand for FUAs bestyrelse og Rikke Vang Christensen, ansvarshavende redaktør for Logos*

I år har FUA 20-års jubilæum. Den begivenhed fortjener at blive markeret og fejret. Det sker i første omgang med dette udvidede nummer af Logos.

Vi har blandt andet interviewet tidligere FUA-formænd om de udfordringer, som foreningen stod over for i deres tid, og om deres syn på FUAs aktuelle arbejde. Også kvalifikationer og arbejdsforhold får spalteplads, blandt andet i indlæg om

de kvalifikationer, man opnår på de audiologopædiske universitetsuddannelser. Flest artikler handler dog om audiologopædiske udviklingsarbejder og audiologopædisk forskning, da begge dele lykkeligvis tager fart i disse år. Nogle af disse bidrag har fokus på de standardiserings-tendenser og evidenskrav, der i stigende grad præger feltet.

Jubilæumsfejringen slutter dog ikke med

dette nummer af Logos. Medlemmer af FUAs bestyrelse og gode kræfter blandt medlemmerne planlægger en 1-dags-konference, der skal løbe af stablen på SDU den 28. september 2012. Mere information om denne store satsning vil naturligvis følge i de kommende måneder.

Tillykke til os alle med FUAs første 20 år. Og god læselyst.

## LOGOS: Audiologopædisk Tidsskrift

### FUA

Postboks 1927  
1023 København K  
Hjemmeside: [www.fua.dk](http://www.fua.dk)

### Ansvarshavende redaktør

Rikke Vang Christensen

### Redaktion

Mette Brændgaard  
Jytte Isaksen  
Inga Thorup Thomsen  
Iben Jacobsen  
Lone Jantzen  
Tenna Petersen  
Agnethe Nordin

### Webmaster

Bjarne Dammsbo Nissen  
E-mail: [webmaster@fua.dk](mailto:webmaster@fua.dk)

### Annoncer

Mette Brændgaard  
E-mail: [mettebraendgaard@gmail.com](mailto:mettebraendgaard@gmail.com)

### Layout

Susanne Hjelm Pedersen

### Forsidefoto:

[www.jakobeskildsen.com](http://www.jakobeskildsen.com)

### ISSN: 1901-502X

Oplag: 400

### Kontingent

Færdiguddannede/ passive medlemmer:  
kr. 365,- årligt  
Studerende /arbejdsløse: kr. 220,- årligt  
Kontingentperiode: 1. oktober -  
30. september

### Deadline for indlæg

Næste nummer af Logos udkommer i februar 2011 med deadline d. 1.12. 2011. Indlæg sendes på e-mail til [logosredaktoer@gmail.com](mailto:logosredaktoer@gmail.com)

FUA har copyright på alle artikler trykt i bladet og forbeholder sig ret til at opbevare og publicere artikler i elektronisk form, fx via internettet. Desuden forbeholder redaktionen sig ret til at forkorte og redigere indlæg.

de vil blive ved med at være den person, de er.

**Outcome af processen:** "Tid til høreelse". Personen observerer og oplever de negative konsekvenser i relation til høreproblemet. Personen søger professionel hjælp og er klar til at tage ansvar for egen høreelse. Han erkender, hvad høreelse betyder for ham og hans livskvalitet. Hørelsen tages ikke længere for givet, og personen er nu klar til at få høreapparater. "Tid til høreelse" kan defineres som et akkumulerende sammenspil mellem aktiviteter i bevidstheden, uforudsigelig høreelse, fejlbar kommunikation, modgang og problematisk identitet, som sker over tid igennem fire forskellige stadier.

*Hvad blev det afsluttende resultat af dit projekt?*

Det blev en Grounded Theory skrevet som en monografi om den identificerede erkendelsesproces, som personer med et erhvervet høretab går igennem. Mit projekt er blevet meget godt modtaget i Oticon og brugt i efterfølgende forskning og arbejde. Projektet har været med til at ændre synet lidt i Oticon på, at personer med høretab er stigmatiserede, og at dette er grunden til, at de ikke

får høreapparater. Fokus er nu mere rettet mod at se personer med høretab som værende i en proces, som vi skal prøve at hjælpe dem igennem, frem for blot at sælge høreapparater til dem, som de måske endnu ikke er parate til at anvende.

*Du sætter i din afhandling spørgsmålstegn ved, om talemåder som "at være stigmatiseret", "at fornægte sine vanskeligheder", "ikke at ville acceptere sine vanskeligheder" eller "ikke at være motiveret for behandling" egentlig er brugbare. Dette er en problematik, der kan rejses mere generelt i forhold til mange andre kommunikationsvanskeligheder, som audiologopæder arbejder med. Hvori består det problematiske ifølge din forskning?*

Problemet med, at vi som professionelle sætter personer med en kommunikationsvanskelighed i bås som værende fx "ikke motiverede", er, at vi opfatter det, vi gør, som det eneste rigtige, og det, som klienten gør, som forkert. Gennem min forskning lærte jeg at lytte og tage udgangspunkt i klientens behov og ikke i mit eget behov for at yde hjælp. Der kan være gode grunde til, at vores motivation ikke er den samme. Det er ikke altid, at vi professionelle ved, hvad der bedst for klienten, men vi har en tendens til at tro

det ud fra vores syn på verden og vores faglighed. Mit bedste råd er derfor, at al undervisning, hjælp og støtte skal tage udgangspunkt i klientens behov og ikke i, hvad vi tror, at han har af behov, eller hvad vi selv har behov for.

*Er der i virkeligheden snarere tale om, at personer med kommunikationsvanskeligheder endnu ikke ved, at de har et problem (dvs. de er kun i gang med at erkende det)?* Ja, jeg tror, at mange klienter ikke selv oplever, at der er et problem, og det sker ofte, hvis der ikke er nogle synlige/mærkbare "symptomer". Jeg tror derfor også, at personer med kommunikationsvanskeligheder alle går igennem en erkendelsesproces (dog med forskelligt indhold), og at der er forskellige stadier af erkendelse. Nogle personer er kommet langt i deres erkendelse, når vi møder dem; andre knap så langt. Det betyder, at de tiltag, vi gør som professionelle, skal tilpasses det stadie, hvor personen selv befinder sig i sin erkendelse og mødes der i forhold til deres behov, følelser og værdier og hjælpes videre i processen, så personen selv kan opnå handlekompetence.

Kontakt: [gteg@steno.dk](mailto:gteg@steno.dk)

#### Vidste du at ...

der er flere eksempler på audiologopæder med talepædagog-mødre, men at den første 2.generations-audiologopæd i år er blevet færdiguddannet på KU?

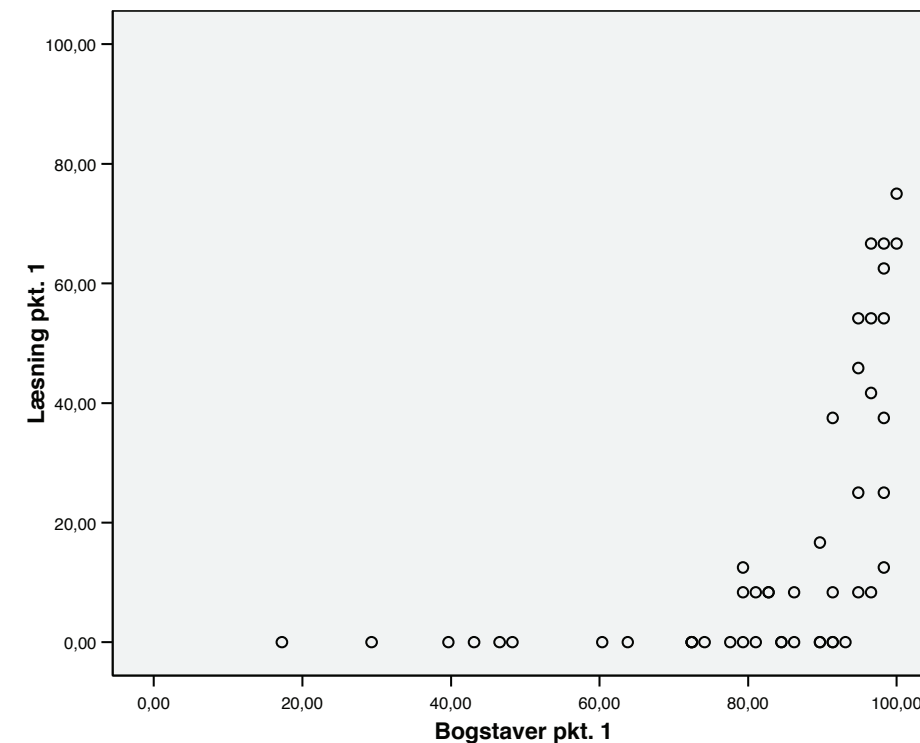
## Læseudvikling – dag for dag

Holger Juul, Lektor, ph.d.

For nogle år siden fortalte jeg her i Logos (nr. 48, 2006) om en Center for Læseforskning-undersøgelse, hvor vi fulgte udviklingen af bogstavkendskab og læsning af enkeltord hos elever i 1. klasse. I undersøgelsen testede vi 47 børn fire gange hen over skoleåret. Når resultaterne i bogstavkendskab og ordlæsepræcision (procent rigtige) blev plottet mod hinanden i et prikdiagram, var det tydeligt at eleverne ikke rigtig kom i gang med deres læseudvikling før de var i stand til at benævne mindst 80 % af

alfabetets bogstaver. Indtil da kunne de stort set ikke læse nogen af de ord vi præsenterede dem for (der var tale om forholdsvis korte og hyppige ord som *mælk*, *konge*, *med*, *aldrig*).

Dette forhold fremgår fx af prikdiagrammet i Figur 1 der viser elevernes scorerer ved starten af 1. klasse (bogstavbenævnelsen vandret og præcisionen i ordlæsning lodret). Hver prik repræsenterer en elev.



Figur 1: Forholdet mellem bogstavbenævnelse (vandret) og præcision i ordlæsning (lodret) hos 47 elever ved starten af 1. klasse. Begge scorerer er på en skala fra 0 til 100 % rigtige

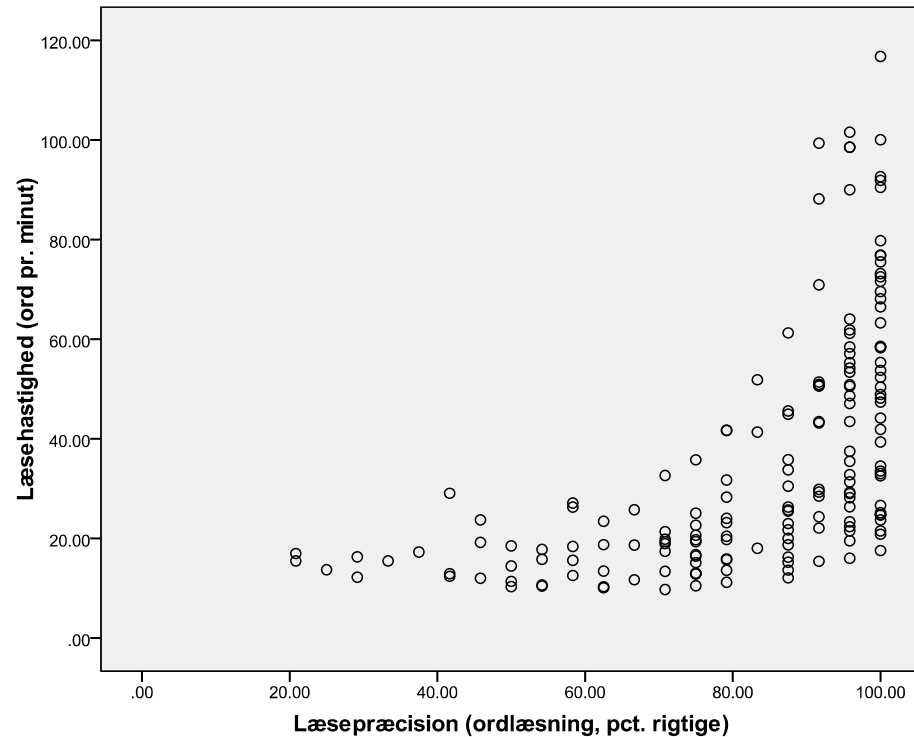
Vi er nu på Center for Læseforskning i gang med en ny undersøgelse af hvordan den tidlige læseudvikling forløber hos danske børn, og denne gang i noget større målestok. Vi begyndte med 188 børn der i slutningen af børnehavklassen deltog i en række prøver af sproglige færdigheder. Siden har vi fulgt læseudviklingen hos så mange af børnene som muligt ved at gennemføre individuelle prøver af højt læsning fem gange per skoleår (cirka hver anden måned) i både 1. og 2. klasse.

I den nye undersøgelse forsøger vi at se på elevernes udvikling af læsepræcision og læsehastighed hver for sig. Og sjovt nok ser vi næsten samme mønster her, som vi så mellem bogstavkendskab og læsepræcision i den tidligere undersøgelse. Eleverne begynder først for alvor at udvikle deres læsehastighed når de læser ordene vi præsenterer dem for, med omkring 70 % rigtige. Indtil da er der stort set ingen der læser med en hastighed på over 30 ord i minuttet (dvs. med mindre end to sekunder per ord).

Dette ses i prikdiagrammet i Figur 2 der viser elevernes scorerer hver for sig for præcision (vandret) og læsehastighed (lodret). Målene er baseret på læsning af ordlister med korte regelmæssige ord som *ål*, *lys* og *pap*. Scorerne der vises er fra marts-april måned 1. klasse, men det samme mønster sås også ved de tidligere og senere testtidspunkter.

#### Milepæle i udviklingen af ordlæsning

Hvis man skal have udbytte af at læse tekster, er det naturligtvis en fordel at de



Figur 2: Forholdet mellem præcision (vandret) og hastighed (lodret) i ordlæsning hos 174 elever i 1. klasse (marts-april måned)

enkelte ord i teksten læses flydende, dvs. både præcist og hurtigt. Men før man opnår en sådan flydende ordlæsning, ser det ud til at man må passere nogle milepæle. Før man kan begynde at læse med høj hastighed, er det nødvendigt at kunne læse med en høj grad af præcision, dvs. med få fejl. Og før man kan læse med en høj grad af præcision, er det nødvendigt at have en høj grad af fortrolighed med de bogstaver som ord består af.

Udviklingen kan resumeres sådan her: Milepæl 1: Fortrolighed med bogstaverne > Milepæl 2: Præcis læsning > Mål: Flydende læsning

Der er, så vidt vi kan se, ikke blot tale om

tendenser her. *Alle* de børn der har været med i vores undersøgelser, har passeret Milepæl 1 & 2 før de kom i mål og blev flydende læsere. Der er ikke noget specielt overraskende i disse milepæle, men de er gode at have i baghovedet hvis man arbejder med at lære børn at læse:

\* Så længe en elev er usikker i bogstaverne, kan man ikke forvente at vedkommende knækker koden og begynder at kunne læse ord på egen hånd. Før at lære at læse et alfabetisk skriftsprog, må man begynde med at lære alfabetet!

\* Så længe man læser upræcist, er det helt forventeligt at man også læser langsomt. Det giver ikke meget mening at forsøge

at presse en elevs læsehastighed i vejret før ordene i teksten læses næsten uden fejl. Og en høj læsehastighed er jo heller ikke til nogen nytte hvis prisen er at endnu flere ord læses forkert. Kort sagt: First things first!

#### Hvorfor skelne mellem præcision og hastighed?

Det forhold at præcisionen i læsning går forud for hastigheden, omtaler vi nogle gange som Niensens Lov (en venlig hilsen til læseforskeren Jørgen Christian Nielsen, der vistnok var den første til at fremhæve dette forhold i dansk sammenhæng). En konsekvens af Niensens Lov er at hvis man specifikt vil undersøge udviklingen af læsehastighed, så er det en god ide at se på udviklingen fra det tidspunkt hvor eleven har opnået en høj grad af præcision.

Det er netop det vi forsøger i vores igangværende undersøgelse. Vi deler den tidlige læseudvikling op i to faser: En indledende fase hvor det især er præcisionsudviklingen der er interessant, og en følgende fase hvor det især er hastighedsudviklingen der er interessant. I første omgang ser vi på hvad der kendetegner de elever der hurtigt knækker koden (her defineret som en opnåelse af mindst 70 % rigtige i læsning af korte regelmæssige ord). Hvad er det der gør det muligt for disse børn at nå hurtigt frem til dette præcisionsniveau?

Derefter er spørgsmålet hvor længe eleverne er om at nå fra den præcise læsning til den flydende (både præcise og hurtige) læsning. Igen vil vi gerne vide hvad det er der særligt kendetegner de elever der udvikler sig hurtigt. Viden om hvad det er eleverne med den hurtige

udvikling kan, giver nemlig vigtige fingerpeg om hvor man i undervisningen af andre børn kan prøve at sætte ind – og i det hele taget øge vores forståelse af børns læseudvikling.

Når målet er at udvikle elevernes præcision, er det måske nogle andre faktorer der er vigtige, end når målet er at udvikle elevernes hastighed. Det er velkendt at bogstavkendskab og fonemopmærksomhed er nogle af de vigtigste prædiktorer af førskolebørns senere læseudvikling.

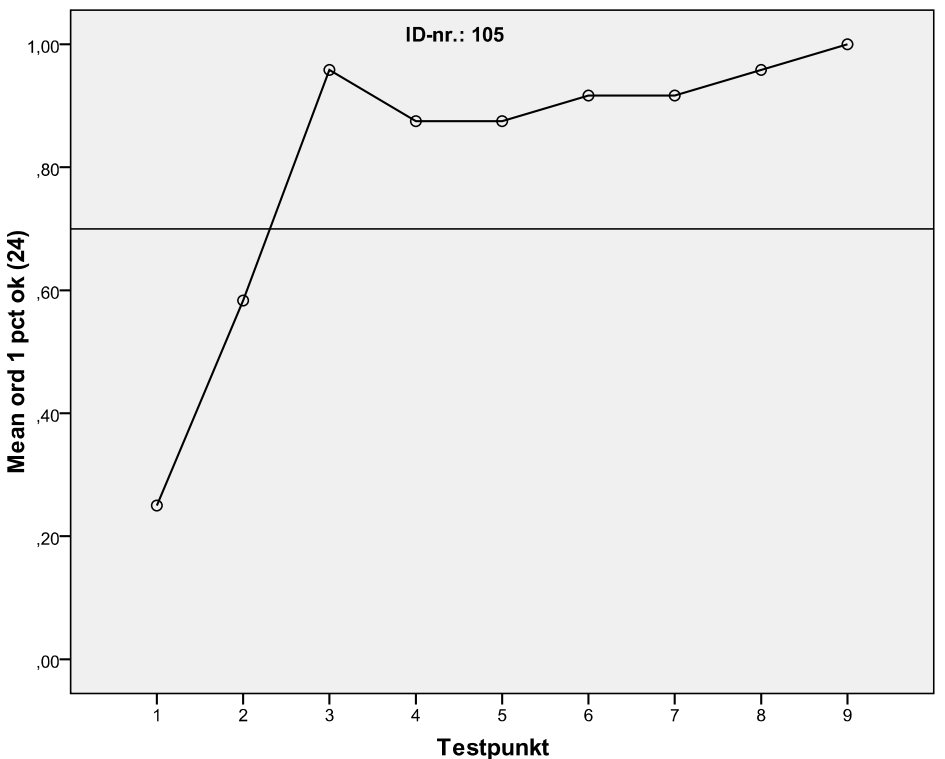
Og det giver god mening at man for at knække koden og komme i gang med at læse både skal kende bogstaverne og have forståelse af at ord kan deles op i enkeltlyde, som bogstaverne kan forbindes med. Som det ses af Figur 1: Jo ringere bogstavkendskab, jo længere er udsigterne til at eleven knækker koden.

Derimod er det mindre indlysende at bogstavkendskab og fonemopmærksomhed også har betydning for den senere udvikling af flydende læsning. Her er det måske nogle helt andre ting der skal til. Blandt andet er det en mulighed at benævneshastighed (RAN), der også er en kendt stærk prædikator af læseudvikling, især har at gøre med denne fase i udviklingen.

Vores foreløbige analyser tyder på at disse formodninger holder stik. Da vi først netop har afsluttet dataindsamlingen (vores deltagerlever er i skrivende stund netop færdige med 2. klasse), vil jeg ikke gå nærmere ind på resultaterne, men slutte af med at fortælle lidt nærmere om vores metodiske tilgang til læseudvikling.

#### Måling af læseudviklingshastighed

Ved at følge eleverne så tæt som vi har gjort, med læseprøver ca. hver anden måned, bliver det muligt med rimelig sikkerhed at afgøre hvornår hver enkelt elev har opnået en høj grad af præcision i læsningen af korte, regelmæssige ord. Vi har som nævnt sat en grænse ved 70 % rigtige. Når man har nået dette niveau, siger vi at "koden er knækket" (et ofte anvendt udtryk som vi her har forsøgt at give en empirisk anvendelig definition af). Uanset hvilket ord vi nu tager fra skuffen med korte regelmæssige ord, er der gode chancer for at eleven vil kunne læse det.



Figur 3: En enkelt elevs udvikling af læsepræcision set over ni testpunkter (fra september 1. klasse til marts 2. klasse). Der er ca. to måneder mellem hvert punkt (dog fire måneder mellem punkt 5 (maj 1. klasse) og punkt 6 (september 2. klasse))

mellem andet og tredje testpunkt. Efter som vi har registreret de præcise datoer for hver testning, kan vi ud fra antallet af dage mellem andet og tredje testpunkt og forskellen i resultater gætte på præcis hvornår de 70 % er nået. I dette tilfælde et stykke inde i december 1. klasse.

Fastlæggelsen af dette ”kodeknæknings-tidspunkt” er afgørende i forhold til vores ambition om at adskille præcision og hastighed. Fra det tidspunkt kan vi så på lignende vis tegne udviklingskurver for elevens ”fluency” (operationaliseret som antallet af korrekt læste ord per minut), og undersøge hvor mange dage eleven er om at nå fra kodeknækningen og til et givet niveau af fluency (fx 40 rigtige ord per minut).

Også i pædagogisk sammenhæng giver det mening at måle elevernes udviklings-hastighed som et antal dage mellem vel-definerede milepæle. Generelt er målet med en pædagogisk indsats jo at gøre

udviklingsperioden så kort som muligt, og det kan derfor være interessant at vide hvor mange dage et barn typisk er om at nå fra den ene milepæl og til den næste – og at vide noget om hvad der er vigtigt for udviklingen i lige netop denne fase.

Der er dog også vanskeligheder forbundet med denne tilgang. Det er vigtigt at hvert enkelt læsemål er til at stole på – ellers risikerer vi at vores gæt på kodeknækningstidspunktet bliver misvisende. Det har imidlertid vist sig at de enkelte målinger meget ofte passer meget fint med de foregående og følgende målinger, sådan som man ser det i eksemplet i Figur 3: Elevens præcision bliver gradvis bedre frem til tredje testpunkt, hvorefter eleven har nået ”loftet” og ikke kan udvikle sig videre. Herefter ses der kun små og formentlig ret tilfældige udsving i præcisionsscoren.

Det væsentligste problem ved at tage udgangspunkt i milepæle er at stille sig

et sted langs ”læseudviklingsruten” hvor man får alle elever med. Der var en del elever der allerede ved starten af undersøgelsesperioden kunne læse korte regelmæssige ord med maksimalpræcision – og for disse elever kan vi i sagens natur *ikke* fastlægge et kodeknæknings-tidspunkt. Vi ved kun at de har knækket koden allerede i børnehaveklassen.

For at undgå dette problem kunne vi så vælge at flytte kodeknækningsmilepælen – fx ved at basere den på længere og mindre regelmæssige ord. Men det giver os så problemer i den anden ende. For der er også elever der er meget længe om at nå milepælene. Faktisk er der endnu i slutningen af 2. klasse elever som ikke eller kun lige netop er nået op over de 70 % rigtige for korte regelmæssige ord. Uanset hvad vi gør, kan vi derfor i vores analyser blive nødt til at se bort fra ekstremerne, dvs. de elever der har udviklet sig allerhurtigst og allerlangsomst – og i stedet fokusere på ”hovedfeltet”.

## Harmonisering af logopædisk praksis i PPR-regi

*Bestræbelser på at skabe ensartethed i logopædiske faggruppers arbejde med børn med primære sproglige vanskeligheder udfordrer faggruppernes medlemmer til overvejelser om bl.a. faglighed, fleksibilitet og individualitet*

*Dorthe Hansen, audiologopæd, ph.d., adjunkt ved Institut for Sprog og Kommunikation, SDU*

I Logos nr. 61 præsenterede jeg ganske kort min undersøgelse af praksis i tre danske kommuner, hvad angår det logopædiske arbejde med børn med primære sproglige vanskeligheder (Hansen, 2011). I denne artikel vil jeg gå mere i dybden med temaet ’harmonisering af praksis’ med henblik på at beskrive og perspektivere nogle af de aspekter, der manifesterede sig i undersøgelsen. Jeg henviser til ovennævnte artikel for en kort redegørelse for den teoretiske og metodiske baggrund for resultaterne (1).

### Bevæggrunde for harmonisering

Et overordnet fælles træk for de tre undersøgte logopædiske faggrupper (herefter benævnt ’A’, ’B’ og ’C’) var, at man i højere grad end tidligere oplevede at orientere sig efter interne aftaler om, hvordan det logopædiske arbejde skulle udføres. At der var sket en ændring i praksis inden for de seneste år, kom til udtryk i formuleringer som

» . . . for mig, som ser mange forskellige måder at have gjort tingene på, der tegner der sig et billede af, at de tilsyneladende gør tingene nogenlunde ens. Det er blevet meget mere ens, end det nogensinde har været før« (C).

Blandt bevæggrundene for at søge tilpasning af praksis formulerede logopæder i

alle tre faggrupper et behov for ensartet servicering af borgerne i den enkelte kommune, som f.eks.

»Fordi det dur ikke, hvis en mor fra nord ringer ind og siger, hvorfor får jeg ikke det her, når hende i syd gør det« (A).

I denne formulering handler ensartet praksis om at skabe et fælles grundlag for faggruppens medlemmer i mødet med kommunens borgere, således at borgerne oplever at få ensartede tilbud uafhængigt af, hvilken logopæd de kommer i kontakt med. Dette aspekt blev i alle tre faggrupper knyttet til kvalitetssikring af det logopædiske tilbud.

Ved siden af det udadrettede, borgerorienterede perspektiv pegede andre bevæggrunde for harmonisering mere indad i faggrupperne og mod den enkelte logopæds oplevelse af faglig fundering i sin individuelle udøvelse af praksis. Det drejede sig i flere tilfælde om behovet hos nyuddannede eller nyansatte logopæder for en ramme at udvikle deres praksis indenfor. Imidlertid viste der sig også hos erfarne logopæder behov for harmonisering, bl.a. med henblik på at opnå overensstemmelse i brug af arbejdstid på en given arbejdsopgave:

»Fordi nogle kunne måske bruge tolv timer på en undersøgelse, hvor andre ville

sige nej, jeg nøjes med fem. Og hvem har så ret?« (C).

I det givne tilfælde medførte et ulige forbrug af tid, at nogle logopæder oplevede konkurrence med kollegaerne om at udføre arbejdet på bedst mulig vis. Således kunne kollegaers højere tidsforbrug signalere bedre kvalitet i arbejdet, hvilket hos de logopæder, der brugte mindre tid på samme slags opgave, kunne give oplevelsen af ikke at udføre deres arbejde tilstrækkelig godt. En tilpasning af praksis medvirkede til, at denne oplevelse blev reduceret:

» . . . når jeg følger den skabelon, som jeg har fået udstukket, så føler jeg, at jeg har gjort mit arbejde« (C).

Mens tilpasning af praksis for nogle af undersøgelsens deltagere betød et styrket grundlag for løsning af arbejdsopgaver, formulerede andre imidlertid en potentiel eller reel begrænsning af mulighederne for at udføre deres arbejde på det bedst tænkelige faglige grundlag. Dette aspekt uddybes i et senere afsnit.

### Udmøntning af harmonisering

I faggruppe A kom harmonisering af praksis overvejende til udtryk i udarbejdelsen af et konkret ydelseskatalog, der skulle danne det skriftlige grundlag for



Dorthe Hansen