Børn i kommunikative og pragmatiske vanskeligheder

Afgangsprojekt i logopædi, efterår 2017.

Karina Nørager Larsen- eh25427.

Holdnummer: EH06- 17825.

Vejleder: Mona Lise Gerstrøm.

Indholdsfortegnelse

Indledning	**Side 3**
Teoretisk afsæt:	**Side 4**
Sprogsyn	Side 4
Systemisk-narrativt perspektiv	Side 5
Metode	**Side 6**
Analysedel:	**Side 7**
Individperspektivet	Side 8
Relationsperspektivet	Side 12
Vejledningsperspektivet	Side 17
Perspektivering	**Side 23**
Konklusion	**Side 25**
Referenceliste	**Side 27**
Bilag:	**Side 29**
Litteraturliste (Baggrundslitteraur)	Side 29

Indledning

Kommunikation, samtale og fortællinger er en central del af børns legeudvikling, identitetsudvikling og læring i det hele taget. I lege og læringssituationer forventes børn at anvende sproget fleksibelt til at skabe små narrativer, i sociale rutiner, legesituationer og forskellige aktiviteter. Sproget er et redskab til at iagttage verden sammen med andre, til at tænke med og til at etablere og være i venskaber med, til at fabulere og fantasere med. Sproget er en vej til at lære at lære, og til at spejle verden i (Thomsen, 2012). I 3-6 års alderen udvikles børns sprog radikalt. De begynder at kunne forstå abstrakte sammenhænge og billedsprog, og de begynder at forstå og anvende humor og ironi. I skolealderen er det et vigtigt aspekt af sproganvendelsen, at barnet udvikler sin evne til at reflektere over begivenheder i såvel fortid, nutid som fremtid. Det indebærer, at barnet udvikler metapragmatiske færdigheder til at reflektere over sin egen måde at kommunikere på (Nettelbladt, 2015).

Derfor er det også rigtig svært at være en del af børnefællesskabet, læringsfællesskabet og de sociale relationer, hvis der er knas med sproget, og man føler sig utilstrækkelig i kommunikationen. Særligt hvis vanskelighederne består i at følge med i den hurtige turtagning, at svare på børn og voksnes henvendelser i flerpartssamtaler, at forstå og omsætte beskeder og producere narrativer, der fremstår sammenhængende og adækvate.

Jeg er i denne opgave nysgerrig på, hvordan børn i kommunikative og pragmatiske vanskeligheder kan støttes til at udvikle et aktivt og fortællende sprog.

Jeg er ligeledes nysgerrig på, hvad pædagoger i dagtilbud og skole lægger vægt på, når de lytter til børns sprog i samtaler og leg, og hvordan de bidrager til at opbygge et rigt sprogligt miljø omkring børn. På samme måde er jeg nysgerrig på, hvad forældre lægger mærke til, når de samtaler med deres børn og ser dem i leg og hverdagsrutiner. Ud fra en logopædisk vinkel er jeg optaget af at undersøge, hvad det er for en vejledning som forældre og pædagogisk personale har behov for i deres hverdag. Hvilke forventninger har pædagogisk personale og forældre til samarbejdet med en logopæd, og hvordan kan logopæden bruge sin viden i en samskabelse af forståelse og handlinger sammen med de vigtige aktører omkring barnet?7yu666yu7

Dette giver mig anledning til at arbejde ud fra følgende opgaveformulering:

Hvordan kan en 5-årig dreng i kommunikative vanskeligheder forstås, og hvordan kan forældre og pædagogisk personale vejledes med henblik på at skabe forandringsprocesser?

Teoretisk afsæt

Sprogsyn

Jeg tager udgangspunkt i et interaktionelt syn på sprog, hvor fokus rettes mod barnets kommunikationskompetencer og sprogbrug i interaktion med andre (Holm, 2011). Det er en forståelsesramme, hvor blikket rettes mod barnets relationelle kontekst, og hvor jeg anlægger et bredt sprogsyn, der inddrager barnets omverden i hjemmet, med kammerater og i børnehaven. Dette interaktionelle sprogsyn står i kontrast til et mere strukturelt orienteret sprogsyn, hvor man vil være mere tilbøjelig til at se de sproglige kompetencer som iboende barnet, og man vil have fokus på at identificere barnets kompetencer inden for sprogets delelementer (Holm, artikel 3). Jeg har samtidig et sociokulturelt perspektiv på sprog, hvor udgangspunktet er, at barnet først får sproglige erfaringer på det sociale plan i relationelle interaktioner, og derefter bruger sproget i en indre, mental proces (Gjems, 2010). I et sociokulturelt perspektiv konstrueres viden gennem interaktion mellem mennesker. Vi lærer, når vi gør noget sammen, når vi fortæller eller samtaler, og læring knyttes dermed tæt til praksisfællesskaberne omkring os (Gjems, 2010). Sproget er en af de vigtigste forudsætninger for at lære, og sproget hjælper os med at organisere erfaringer og viden, så vi husker lettere. Udgangspunktet er, at det er afgørende for os at skabe mening i interaktionen med andre, og synsvinklen er således inter-individuel. Centralt for et interaktionelt sprogsyn er betydningen af kontekster, aktiviteter, situationer, samtaler og fortællinger.

Udgangspunktet for denne opgave er en 5-årig dreng i kommunikative og pragmatiske vanskeligheder. Pragmatik handler om brugen af sprog i samspil med andre i forskellige sammenhænge. Man kan således ikke tage hensyn til pragmatik uden at tage hensyn til konteksten (Nettelbladt, 2015). Pragmatiske vanskeligheder kan ikke ses, men opstår først i mødet med andre mennesker. Pragmatiske vanskeligheder forandrer sig over tid, og kan komme forskelligt til udtryk hos drenge og piger. Pragmatik er således mere flydende, ubestemt og kontekstafhængig. Pragmatiske vanskeligheder viser sig almindeligvis ikke ved gængse sprogtest, men kun i særligt belastende situationer, hvor barnet kan have svært ved at forstå, hvad der siges, når flere personer taler samtidigt, eller nogen fortæller noget. Eller barnet kan have svært ved at bruge sproget på en adækvat måde i en bestemt kontekst (Nettelbladt, 2015). Jeg anser i øvrigt

pragmatikken som gennemsyrende alle de sproglige domæner – og således ikke som sekundært afledt af fonologi og semantik, men snarere som en primær proces. Pragmatikken opfattes på denne måde ikke som et yderligere sprogligt domæne lagt til de øvrige sproglige domæner (Nettelbladt, 2015).

Systemisk-narrativ tilgang:

Mit afsæt er systemisk- narrativt og transdisciplinært, hvilket betyder, at mit fokus er på de meningsskabende processer, hvor erfaringer og meninger skabes i en given kontekst. Det vi forstår som virkeligt er et resultat af fortsatte konstruktions – og forhandlingsprocesser (Glavind, 2016). På den måde er der tale om et skift i interessen for virkeligheden som den er til virkeligheden som vi forstår den. I et systemisk – narrativt perspektiv lægges der vægt på, at vi er medskabere af den virkelighed vi beskriver, og at vi derfor må være omhyggelige med, hvilke konstruktioner vi er med til at bringe frem (Hertz, 2008). Det indebærer en særlig nysgerrighed over for, hvordan vores konstruktioner er med til at forme andre menneskers liv. Et sådant ansvar påhviler også logopæden, der i kraft af sin særlige viden om sprog får afgørende indflydelse i andre menneskers liv.

Fokus flyttes fra en interesse i sikker og sand viden til en interesse i de meningsskabende processer. Med et systemisk-narrativt perspektiv ses et skift i fokus på individet og enkeltdelene til et fokus på kontekster, relationer og helheder. Frem for at se begivenheder og handlinger i en lineær forståelse, tænker man i et systemisk-narrativt perspektiv snarere i en cirkulær forståelse (Schnoor, 2016). Den narrative forståelsesform skaber viden ved at skrive fænomener ind i helhedsforståelser. Ærindet er hele tiden at bevare kompleksiteten, og at skabe så mange forbindelseslinjer som muligt – i modsætning til en mere paradigmatisk forståelsesform, hvor viden skabes ved at bryde komplekse fænomener ned i enkeltdele (Schnoor, 2016).

At bygge på et transdisciplinært grundlag indebærer en særlig opmærksomhed over for det, der bevæger sig ud over de enkelte discipliner. Det er et udgangspunkt, der bygger på, at børn i vanskeligheder har uanede udviklingsmuligheder, og hvor det, der umiddelbart forekommer utilstrækkeligt og mangelfuldt kan opfattes som en invitation til omgivelserne om at forholde sig nysgerrigt og spørgende. De uanede muligheder skal ikke forstås som, at mulighederne er uendelige, men snarere som et bevidst valg om hele tiden at være på udkig efter de muligheder,

som vi måske kun kan ane. (Hertz, 2008). Invitationerne lægger op til at fokusere på samspil og relationer, og hvordan praksisfællesskabet kan komme til at udgøre en forskel. Det handler om at være på udkig efter de sprækker og åbninger, der kan være med til at ændre det, der tilsyneladende forekommer fastlåst. Det handler om at skabe, vedligeholde og transformere fortællinger, og styrke de foretrukne og løfterige fortællinger (Schnoor, 2016).

Metode

Mit undersøgelsesdesign tager udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelsesform bygget op omkring semistrukturerede interviews med en forælder til en 5-årig dreng, samt 2 pædagoger i dagtilbud og 2 børnehaveklasseledere i folkeskolen. Interviewet er valgt, fordi jeg med min undersøgelse ønsker at få adgang til forældre og pædagogisk personales oplevelser af børns brug af sprog i aktiv kommunikation i leg, fortælling og samtale i dagtilbud og skole. Jeg har ønsket at komme nærmere på en forståelse af, hvad forældre og pædagoger lægger vægt på, når børn anvender sprog i praksis, og hvordan de ønsker at blive vejledt i forhold til børn i kommunikative og pragmatiske vanskeligheder. Det semistrukturerede interview er valgt, fordi her forløber interviewet som en interaktion mellem mine spørgsmål, hvoraf nogle er planlagt og sat ind i en interviewguide på forhånd, og andre spørgsmål opstår ud fra dialogen og interaktionen. Min interviewguide rummer såvel en tematisk som en dynamisk dimension. Tematisk indeholder guiden de spørgsmål om sprog, pragmatik og vejledning, som jeg inden interviewet mente, det var vigtigt at komme omkring. Dynamisk set skal spørgsmålene i guiden fremme en positiv interaktion, holde samtalen i gang og motivere informanterne til at fortælle om deres oplevelser (Brinkmann, 2012). Hvert interview består af et narrativ og en uddybning med afsæt i dette narrativ. Til det pædagogiske personale er narrativet en opfordring til at fortælle om en situation, hvor de synes, at de er lykkedes med at inkludere et barn i pragmatiske vanskeligheder. Til forælderen er narrativet en opfordring til at fortælle om en situation, hvor barnet har haft succes med at bruge sproget i en leg eller samtale. Narrativer består af et dobbelt landskab- et handlingslandskab og et bevidsthedslandskab, hvor handlingslandskabet er de begivenheder omkring kommunikation, der sammenkædes, og bevidsthedslandskabet er de meninger og betydninger, der folder sig ud i en efterfølgende uddybning og refleksion (Holm, 2011). Da mit udgangspunkt er kvalitativt fokuserer jeg på de intentionelle og normative dimensioner, mening, betydning og oplevelser (Brinkmann,

2012). Ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv er jeg optaget af, hvordan fænomener omkring pragmatik italesættes af forældre og pædagogisk personale, og hvordan den meningstilskrivelse, der ligger i praksis danner grundlag for handling i praksis (Holm, 2011). Jeg er bevidst om, at vi altid iagttager og forholder os til virkeligheden ud fra bestemte perspektiver og positioner, med bestemte blikke og optikker (Mottelson, 2017). Erfaringer og meninger skabes i en given kontekst, og det vi forstår som virkeligt er et resultat af konstruktions- og forhandlingsprocesser (Glavind, 2016). Derfor vil et interview også altid være en samskabelse og vil være påvirket af den kontekst, det foregår i. Jeg er ligeledes bevidst om, at der i forbindelse med mine interviews foregår en medkonstruktion og, at der på den måde opstår et meta-narrativ, hvor jeg guider informanterne gennem min strukturering af interviewet (Glavind, 2016). Forældre og pædagogisk personale er udvalgt som informanter, da begge parter er vigtige aktører i barnets liv, og i høj grad en del af løsningen i forhold til børn i pragmatiske vanskeligheder. Pædagogerne er repræsenteret fra såvel dagtilbud som skole, idet jeg finder det relevant også at inddrage et skoleperspektiv, da drengen i mit interview er på vej til at blive et skolebarn. Den forælder, der interviewes er en mor til en 5-årig dreng, der tidligere har været i fonologiske vanskeligheder, men som nu mod slutningen af sit dagtilbudsforløb oplever i højere at være i kommunikative vanskeligheder. Det er således den 5-årige drengs udfordringer på pragmatikken, der er afsættet i min analyse. Ud fra interviewet med drengens mor prøver jeg at give forslag til, hvad der er relevant for logopæden at være nysgerrig på i forhold til drengens kommunikation. Jeg vælger i min analyse at reflektere over uddrag fra mine interviews med forælder og pædagogisk personale. Jeg er bevidst om, at jeg i min analyse reflekterer på et udsnit af en lille del af en kompleks praksis, og at undersøgelsen er kontingent. Alt kunne have været anderledes gennem andre spørgsmål, andre foki og inddragelse af øvrige informanter.

Analysedel

I mit interview med drengens mor giver hun følgende beskrivelse af hans vanskeligheder: *"Jeg blev bekymret, fordi jeg kunne se, at han havde svært ved at lege og snakke med de andre bør*n. *Han svarede ikke på deres spørgsmål sådan som de havde regnet med, og han havde svært ved at vente på tur. Han begyndte at søge sammen med de yngre børn i børnehaven"*. Nogle af de karakteristiske træk ved pragmatiske vanskeligheder er netop de inadækvate responser,

vanskeligheder med turtagning eller tilknytning til egne ture og tendens til at skifte samtaleemne (Nettelbladt, 2015). Jeg vælger her i analysedelen at anlægge et dobbeltperspektiv, hvor jeg med et individperspektiv ser nærmere på den 5-årige drengs læringsforudsætninger, og prøver at forstå hans kommunikative vanskeligheder set i relation til pragmatik. Dernæst prøver jeg i et relationsperspektiv at se nærmere på, hvilke pædagogiske handlinger, der kan foreslås forældre og pædagogisk personale(Holm, 2011). I logopædisk arbejde er det afgørende både at kunne zoome ind på de specifikke individuelle forhold og zoome ud på de sammenhænge, som de individuelle forhold optræder i, mulighederne for at zoome ud på de afgørende kontekster for at skabe muligheder for udvikling (Nielsen, artikel 2). Afslutningsvis reflekterer jeg i slutningen af analysedelen over, hvilken logopædisk vejledning forældre og pædagogisk personale ønsker

Individperspektivet:

For at få overblik over drengens læringsforudsætninger og hans kommunikative vanskeligheder i relation til pragmatik vælger jeg at lave en opdeling mellem sociale og sproglige pragmatiske funktioner (Nettelbladt, 2015). I forhold til de sociale pragmatiske funktioner, så er turtagningen noget af det som drengens mor hæfter sig ved i interviewet. Det er derfor værd at være opmærksom på, om drengen har svært ved at forudse en mulig turafslutning, og måske er afhængig af prosodiske ledetråde som faldende intonation eller, at taleren bliver helt stille, og der bliver en kort pause. Alle samtaler har en struktur, og turskiftningen mellem taler og lytter er grundlæggende. Samtlige bidrag i en samtale bygger på tidligere bidrag og skaber forudsætninger for kommende bidrag.

Måske er turtagningen sværere i barn - barn samtaler, der er kendetegnet ved høj symmetri, højt tempo, korte ture og hyppigere skift af samtaleemne, hvilket stiller krav om at kunne bedømme og forudse et passende turskiftested (Nettelbladt, 2015). Måske er det lettere for drengen at mestre turtagning i voksen-barn samtaler, der modsat er kendetegnet ved asymmetri og højere andel af stærke initiativer fra voksne (Nettelbladt, 2015). Ved overgangen til skolen vil drengen ofte blive involveret i flerpartssamtaler, der turtagningsmæssigt er krævende, og som drengens mor siger*: ”Lige om lidt kommer alt det der med undervisning. Jeg håber han er klar til skolen”.* Risikoen for at blive afbrudt og miste ordet er større, jo flere der deltager.

Når drengens mor fortæller, at han ofte giver uventede eller inadækvate svar, så kan det være, fordi drengen har svært ved at opdage eventuelle brud i samtalen, og måske også har svært ved at udføre en reparation af samtalen. Som logopæd kan jeg være nysgerrig på at lytte til drengens samtaler for at finde ud af, hvor ofte reparationerne er anden-initierede, initieret enten af en legekammerat eller en voksen, og hvor ofte han selv opdager brud og selvinitieret får repareret ved at omformulere eller gentage. At barnet begynder at bruge selv-reparationer vil være et tegn på en begyndende metapragmatisk færdighed (Nettelbladt, 2015). I forhold til samtaler og den sociale pragmatik, så kan det ligeledes være vigtigt at se på drengens evne til at præsupponere og kommunikere referentielt. At kunne præsupponere handler om at kunne overveje, hvilken baggrundsinformation lytteren skal have for at kunne følge med i samtalen, og at afgøre hvad der er relevant information for modparten. Det handler således i høj grad om at kunne tage lytterens perspektiv og tilpasse sin information hertil (Nettelbladt, 2015). På den måde er der en sammenhæng mellem den referentielle kommunikation og mentaliseringsevnen, idet det underliggende princip er at forstå, at den anden kan have andre tanker, følelser og ideer end en selv. De vanskeligheder som drengen kommer i kan hænge sammen med pragmatik i relation til kognition, og det kan være væsentligt for logopæden også at være opmærksom på drengens bearbejdningskapacitet og arbejdshukommelse. Hvordan går det for ham at holde information i arbejdshukommelsen og samtidig manipulere materialet? Kan han skelne mellem gammel og ny information, og kan han integrere samtalens indhold med den omgivende situation? (Gathercole, 2012). Det kan være interessant for logopæden at se nærmere på, om drengen bearbejder information ved at sætte forskellige dele af den sammen til en helhed for at skabe en højere grad af mening ud fra konteksten- eller om han foretrækker dele frem for helheder, og har svært ved at udnytte information fra konteksten, hvis det sidste er tilfældet kan det være et udtryk for problemer med at skabe central kohærens (Nettelbladt, 2015).

Endelig kan det være vigtigt at forholde sig til øvrige kognitive processer som planlægning og evnen til at holde og kunne skifte opmærksomhed.

En meget væsentlig side af de sociale pragmatiske funktioner er drengens legeudvikling og kammeratinteraktioner. Hans mor fortæller i interviewet: *"Han begyndte at holde sig mere for sig selv eller søge sammen med de yngre børn. Børn er ikke særlig flinke ved hinanden, og han fik faktisk en del bemærkninger fra de andre børn, som han blev rigtig ked af".* Det er en rigtig uheldig

udvikling, da netop legen er væsentlig for den pragmatiske udvikling. I legen udvikler børn deres samtaleevner. Udviklingen går fra korte afsluttede turskifter til længere og mere åbne og interaktionelt sammenhængende dialogsekvenser (Nettelbladt, 2015).

I forhold til de sproglige pragmatiske funktioner må logopæden være opmærksom på, at drengen har brug for at lære at dekontekstualisere sproget, hvilket betyder, at han kan begynde at bruge sproget som redskab til at lære (Gjems, 2010). Samtidig er drengen i en fase, hvor ordforrådet ikke blot forøges, men også successivt omorganiseres. Han kommer i en fase, hvor han efterhånden kan så mange ord, at der skal sorteres og organiseres. Det mentale leksikon skal systematiseres, så det for alvor kan anvendes i samtaler og fortællinger (Thomsen, 2012). Denne omorganisering kaldes for det leksikale syntagmatiske- paradigmatiske skift, og hænger sammen med barnets evne til at ordassociere ikke blot ud fra en syntagmatisk respons – fx hund, gø, men også ud fra en paradigmatisk respons – fx hund, kæledyr, husdyr, hvor der associeres ud fra overordnede kategorier (Nettelbladt, 2015). Netop det at begynde at udvikle sig mod en større paradigmatisk organisering af ordforrådet vil gøre det lettere for drengen at tilegne sig de generaliserede og mere overordnede begreber, der anvendes i skolen.
Logopæden må være bevidst om, at et barn i pragmatiske vanskeligheder ofte får problemer, når det gælder fleksibiliteten mellem gestaltytringer og analytiske ytringer. Gestaltytringerne udgør en segmentelt uanalyseret helhed, og kan undersøges ved at se nærmere på, om drengen optager hele fraser fra omgivelsernes sprog eller udtrækker enkelte ord, som vi ser det ved de analytiske ytringer. Forsøg på at bryde en resterende gestaltstrategi kan rettes mod at få drengen til at blive opmærksom på at segmentere de mindre dele i sproget- fonemer, stavelser, morfemer. Det er en udvikling som også i høj grad fremmes, når barnet i skolestarten begynder på den initiale segmentering, og dermed begynder at blive opmærksom på sprogets mindre dele. Der er dog visse formelytringer som ikke bør analyseres, men bør forblive usegmenterede – fx metaforer og ordsprog. En overdreven analytisk strategi kan føre til overgeneraliseringer af grammatiske regler og bogstavelig fortolkning af ordsprog, metaforer og talemåder (Nettelbladt, 2015). Det handler om, at drengen på en fleksibel måde både kan bruge gestaltytringer og efter behov ændre til en analytisk strategi. Netop fordi drengen tidligere har været i fonologiske vanskeligheder er det

vigtigt at finde ud af, om det har medført, at han nu i særlig grad er opmærksom på segmentering og analyse eller om gestaltytringsstrategien er blevet et overindlært mønster.
I forhold til at undersøge de sproglige pragmatiske funktioner hos drengen, så bliver det igen væsentligt at se nærmere på samtalerne, og denne gang med udgangspunkt i samtale-topikken. Det bliver vigtigt at se på, hvordan drengen indleder, etablerer og udvikler topikken i samtalerne, og om der bliver foretaget mange eller få udflugter fra emnet. Mange pragmatiske problemer i samtaler opstår specielt ved emneovergange. Emnerne kan være bundet til den umiddelbare kontekst og til her og nu situationen, eller de kan være med til at fortælle, om barnet er i gang med eller har foretaget "det mentale tigerspring" (Thomsen, 2012). Det handler om at have øje for, om drengens verden forandres fra en "her og nu verden" til en "der og da verden", hvor vi sammen kan forholde os til både fortid og fremtid i en samtale, hvilket er en del af de metapragmatiske færdigheder (Thomsen, 2012). Logopæden kan i den forbindelse analysere drengens anvendelse af deiksis i form af temporal deiksis i forhold til, hvornår en begivenhed skete eller skal ske (Nettelbladt, 2015).
Ligesom samtalerne er også fortællinger og narrativer en væsentlig del af de sproglige pragmatiske funktioner. Hvad drengen fortæller om, og hvordan han fortæller viser, om han er opmærksom på, at andre kan have meninger, tanker og følelser, der kan være forskellige fra hans egne. Når drengen fortæller, så skal han lære at vurdere, om tilhøreren ved, hvad der bliver talt om, og hvordan han skal tilpasse sine fortællinger til sine tilhørere (Gjems, 2009). Hvis drengen skal få sine kammerater til at lytte til sin fortælling må han kunne tage deres perspektiv og overveje, hvilke oplysninger de har brug for. Fordelen ved at mestre fortællingen er, at den kan hjælpe drengen med at få struktur, sammenhæng og mening i oplevelser og erfaringer. Ved at fortælle kommer der orden i vores sanseindtryk og oplevelser. Bruner hævder, at vi "bygger øer af forståelse", når vi præsenterer narrativer (Gjems, 2009). Børn konstruerer narrativer for at udforske deres forståelse af verden, og børn bruger narrativer til at repræsentere, kategorisere, forklare og forstå hændelser. Fortællinger kan opfattes som et vindue til barnets forsøg på at strukturere verden, og få den til at hænge sammen. Fortællinger er med til at skabe ro og orden (Thomsen, 2012).

Når logopæden vil analysere drengens narrativer, så kan det være relevant at kigge på kohærensen, den indholdsmæssige sammenhæng i fortællingen såvel som kohæsionen, den

strukturelle sammenhæng i fortællingen. Logopæden må lytte sig ind på, hvordan drengen organiserer sin fortælling. Består hans fortællinger primært i en usorteret bunke, hvor han benævner ting og giver korte beskrivelser – eller begynder han at sammenbinde og organisere sine fortællinger som en fokuseret kæde af enheder med en central indholdskerne?(Nettelbladt, 2015)

Da den pragmatiske udvikling hænger nært sammen med den førsproglige udvikling er det nærliggende i sidste del af individperspektivet også at forholde sig til drengens brug af blikkontakt, gestus, mimik og stemme/prosodi.
Den viden som logopæden opnår omkring drengens læringsforudsætninger, sociale og sproglige pragmatiske funktioner skal nu bruges i en samskabelse af forståelse og løsninger sammen med de voksne, der er i barnets nærmiljø.

Relationsperspektivet:
Ud fra det relationelle perspektiv må logopæden nu fokusere på, hvilke pædagogiske handlinger der skal til for at sætte fokus på pragmatik? Hvilke sproghandlinger kan foreslås forældre og pædagogisk personale?
I mine interviews med pædagoger i dagtilbud og børnehaveklasse har jeg spurgt dem, hvad de særligt lægger mærke til, når børn bruger sproget i leg og samtale. Fælles for dem er en tydelig fokusering omkring sprogets kommunikative og pragmatiske sider: *"Jeg synes, at det vigtigste er, at børnene kan sætte ord på deres følelser og behov. At de kan bruge sproget til at kommunikere med i hverdagen, og fortælle hvorfor de måske er kede af det eller vrede".* Eller: *"Jeg lægger mærke til, om de sætter ord på i stedet for at slå".* Og: *"I skolen skal børnene selv kunne løse små konflikter".* Når jeg derefter spørger, hvad pædagogerne lægger vægt på i forhold til at skabe et godt sprogligt miljø, så får jeg svar som: *"Dialogisk læsning bruger vi rigtig meget, men vi træner og arbejder selvfølgelig også med ordforrådet.* Eller: *"Vi arbejder med forlyde, rim og remser".* Det er pudsigt, fordi det udtrykker en divergens mellem at have et interaktionelt syn på sprog og et interaktionelt læringsmål, men alligevel komme til at arbejde ud fra et strukturelt sprogsyn (Holm, artikel 3), der i højere grad inviterer til træning af børn, fordi børn skal kunne noget bestemt – rime, læse dialogisk, lege med forlyde, udvide ordforrådet – og i mindre grad inviterer til at lave

sprogmiljøer, hvor det er arten og kvaliteten af samværet, der bliver gjort vigtig og ikke den sproglige træning i sig selv.

Derfor er mit afsæt i forhold til de pædagogiske handlinger at gå i dialog og refleksion med forældre og pædagoger om, hvordan de kan støtte drengen i en form for vejledt deltagelse, der indebærer, at han sammen med de betydningsfulde voksne og jævnaldrende deltager i interaktionsprocesser, der bygger bro mellem hans nuværende forståelse og færdigheder og hans fremtidige viden og færdigheder (Gjems, 2010). Når den voksne er vejledende deltager i drengens narrative præsentationer i leg og samtale, så må den voksne samarbejde med drengen om, hvad det er han gerne vil have frem. Det er en form for samarbejdende konstruktionisme eller en form for sproglig mediering. Nogle gange vil denne mediering i forbindelse med børnehavens aktiviteter være åbenbar, når der arbejdes med en planlagt og målrettet læring, og andre gange vil den være ikke-åbenbar. Den ikke-åbenbare mediering vil typisk være knyttet til de hverdagsagtige interaktioner i forbindelse med rutiner i børnehaven eller hjemme (Gjems, 2009).

I mine interviews er pædagogerne også opmærksomme på deres rolle her: *"Jeg vægter ofte at guide i forhold til sprog til at skabe venskaber mellem børnene. Det er rart at kunne guide dem i handling".* Og som drengens mor siger*: "Det er også godt, når pædagogerne kan gå med ind i legene. Det er en hjælp for vores dreng".* Pædagogerne er også opmærksomme på, at det her er betydningsfuldt, og at de har brug for sparring omkring det: *"Det er ofte her, at man ikke altid føler, at man tager hånd nok om de her børn. Vi skal blive gode til at prioritere det i hverdagen, og måske har vi også brug for sparring og inspiration"*.

Der er brug for en bevidsthed i praksis om, at det er gennem erfaring og deltagelse, at vi gradvist tilegner os forståelse. Ved at deltage i et fællesskab vil drengen appropriere viden og færdigheder, og gøre den viden, som er i fællesskabet til sin egen (Gjems, 2009).

Drengen deltager i praksisfællesskaber i sin familie og i børnehaven, og det kan være godt både for forældre og pædagogisk personale at skabe muligheder for drengens legitime perifere deltagelse (Holm, artikel 3). Det perifere vil da bestå i, at drengen deltager i de forskellige praksisfællesskaber uden fuldgyldige kompetencer, men med mulighed for at lære fællesskabets praksis at kende gennem modellering fra enten voksne eller andre børn og imitation. Det legitime vil da bestå i, at drengen ikke bliver afkrævet kompetencerne, men bliver accepteret som iagttagende. Hans deltagelse vil da bestå i at lytte og iagttage, mens han deltager i meningsfulde aktiviteter. Drengen

kan have brug for at få foræret informationer som han kan prøve af uden krav om præstation. Det vil som oftest være knyttet til betydningsfulde handlinger i hans hverdag- såsom at lege, spille, dække bord, hjælpe til i haven, hvor den voksne sætter ord på og tænker højt, så han kan blive deltager i den voksnes tanker uden præstationskrav. Læringen sker da i den fælles praksis gennem imitation af voksne og andre børn i en meningsfyldt ramme, hvor både børn og voksne er deltagende og aktive. Ved at imitere handlingerne først på et socialt plan kan drengen forvandle dem ind i sit eget mønster og gennem kategorisering gøre dem til sine egne på det individuelle plan (Holm, artikel 3). Drengen får derved mulighed for først at være en aktiv iagttager, der arbejder sig ind på færdighederne før han bliver fuldgyldigt medlem af praksis.

En parallel til vejledt deltagelse og legitim perifer deltagelse er det vi kender som ”bootstrapping”. Boot betyder støvle og strap er en strop, ordret betyder det en støvlestrop. Metaforisk henviser det til, at man kan præstere noget med en smule hjælp eller støtte. ”Bootstrapping” kan genfindes i alle sproglige domæner (Nettelbladt, 2015). Pragmatisk bootstrapping vil sige, at drengen gradvist begynder at forstå, hvad omgivelserne forventer sig i form af passende responser og aktiviteter. I forhold til drengens udfordringer, når det handler om turtagning og samtalens trafikregler, så kan han have bruge for en prosodisk ”bootstrapping”, hvor den voksne gør brug af prosodiske ledetråde såsom faldende afsluttende intonation og pause, så det bliver lettere for ham at forudse turafslutningen.

På samme måde kan turtagning øves, når man kaster til hinanden med en bold ude i haven, og det er netop ideer til den slags aktiviteter som drengens mor udtrykker behov for, når hun siger*: ”Jeg synes, at det er vigtigt, at det med sproget bliver en naturlig del af hverdagen. At det ligesom ikke bliver en skal-ting, men noget vi er opmærksomme på i hverdagen. At vi som forældre får nogle ideer til, hvordan vi kan lege med sproget sammen med vores barn. Gerne noget, der passer til vores barn og til os som familie. Vi er en familie, der fx godt kan lide at være ude i haven”.*

Drengen har brug for den kontinuerte læring, hvor der er en rød tråd mellem de sproglige praksisformer han møder i aktiviteter i dagtilbud og i familien (Thomsen, 2012). Netop kvaliteten i voksen-barn-relationer hænger sammen med den sproglige udvikling, fordi fælles opmærksomhed er den mest effektive måde at lære at kommunikere på. Hvis man både i pædagogiske sammenhænge og i hjemmet taget udgangspunkt i narrative praksisformer, så er pointen ved disse, at de er funderet på fælles opmærksomhed. Drengens sprog vil udvikles dynamisk sammen

med omgivelsernes sprog, og han har brug for både voksne og jævnaldrendes hjælp til at sætte gang i sin egen udviklingsproces. Vi er bygget af spejlneuroner, og derfor er især de voksne, både pædagoger og forældre, rollemodeller for drengens sprog (Thomsen, 2012). Han har brug for at blive mødt i kontingent kommunikation, hvor de voksne omkring ham er aktivt lyttende og fortællende, som ikke forventer bestemte svar, men lytter igennem hans vanskeligheder og usikkerheder for at komme frem til hans budskab (Thomsen, 2012).

At gennemføre en god samtale med drengen er først og fremmest et spørgsmål om at få kendskab til hans forudsætninger for dialog, og så lægge forholdene til rette, så hans forudsætninger kan udbyttes bedst muligt. Det er en udviklingsstøttende dialog, der sætter fokus på medoplevelse, intersubjektivitet og fælles involvering, hvor drengen hele tiden har adgang til de voksnes ressourcer for information og støtte (Øvreeide, 2016). Både forældre og pædagoger følger aktivt drengen ud i verden, når han retter sin opmærksomhed mod noget uden for relationen. Det er en form for social ledsagelse og triangulering af drengens opmærksomhed. I den udviklingsstøttende dialog er de voksnes adfærd kendetegnet ved at søge information om, hvor drengen har sin opmærksomhed, at benævne det, der sker og skal ske og foreslå fortolkninger af både oplevelser og følelser (Øvreeide, 2016). Når den voksne på den måde triangulerer drengen består udviklingsstøtten også i at strække drengens opmærksomhed og koncentration lidt længere, end han kan mestre på egen hånd.

Der er stor forskel på, om de voksnes fokus er på at skabe relationer voksne og børn imellem, eller om de voksnes fokus er på at lære børnene noget bestemt (Holm, artikel 3). Når logopæden som en del af de pædagogiske sproghandlinger er med til at sætte fokus på vejledt deltagelse, kontingent kommunikation, ”bootstrapping” og legitim perifer deltagelse, så sker der en forskydning fra fokus på træning til fokus på læring i fællesskaberne. En læring, der er indlejret i fællesskaberne, og som opstår i relationerne. Viden er således ikke noget pædagogerne og forældrene overfører til drengen, men noget der genereres i hans deltagelse (Holm, artikel 3). Når drengen netop har brug for udvikling af pragmatikken for at kunne deltage ligeværdigt i samtaler og lege, så må det være en del af de voksnes rettethed i alle praksisnære situationer.

I kraft af mit transdisciplinære syn er jeg optaget af, hvordan logopæden også kan være med til at sætte fokus på det, der rækker ud over fænomenet træning, der bygger på en forståelse af adskilte fænomener, hvor de voksne skal træne børnene. Risikoen er, at aktørperspektivet

forsvinder, og børn og voksne mister muligheden for at være medspillere i en proces (Nielsen, artikel 1). At rette sig mod samspillet og de afgørende kontekster, som drengen indgår i kræver ud fra interviewudsagnene et skift i pædagogernes faglighed, så det ikke kun er træningen, der er i fokus, men i lige så høj grad opmærksomheden på praksisfællesskaberne, og børnenes muligheder for at være kontekst for hinandens udvikling (Nielsen, artikel 2).

Drengen vil have godt af aktiviteter som understøtter forbindelserne mellem det kognitive og det sociale niveau, eksempelvis gennem fortællinger, og han vil få brug for at låne skabeloner, strukturer og fortolkninger af, hvordan hans følelser, oplevelser og sansninger kan blive til sproglige udtryk. Det kan ske, når de voksne inviterer ind en udvidet diskurs, hvor man samtaler om emner, der ligger uden for her og nu, og hvor der er fokus på de kognitive samtaler, der udvider, nuancerer og præciserer. Det er her, hvor dialogen mellem voksne og børn udvikler sig til at blive dynamisk, heterogen og flerstemmig, fordi børnene i dialogen aktiveres ind i samtalen og bidrager til at udarbejde en forståelse af et emne (Gjems, 2010). Meningen konstrueres ikke af drengen alene, men bliver konstrueret i fællesskabet. Det betyder, at det ikke kun er de lineære forklaringer og narrativer, der er vigtige, men også de interaktionelle forklaringer, hvor forståelsen bygges op af flere bidrag fra både børn og voksne. Det er der, hvor børn opmuntres til at give hinanden respons og kommentere på hinandens bidrag til videnskonstruktioner.

I første omgang kan drengen have brug for at indgå i samtalenarrativer som han konstruerer sammen med voksne. Samtalenarrativer repræsenterer nemlig en glidende overgang mellem samtaler og narrativer. Det er en form for narrativer som drengen kan bruge som hjælp til at tænke over følelser og episoder. I denne type narrativer lægges der mindre vægt på struktur, og rollerne mellem fortæller og lytter kan skifte frem og tilbage (Gjems, 2009). Her kan drengen også få hjælp til at anvende ord for mentale hændelser- fx tænke, tro, synes og på den måde lære, at andre måske opfatter, tænker, tror og mener noget andet end han selv gør (Gjems, 2009).

Udgangspunktet i narrative praksisformer, udvidet diskurs, interaktionelle forklaringer og samtalenarrativer er fælles, at den voksne gør brug af inviterende spørgsmål. Det er spørgsmål, hvor den voksne nysgerrigt og udforskende undersøger, hvad drengen har oplevet, tænker eller føler. Det modsatte heraf er taget for givet spørgsmål, som børn besvarer for at bekræfte, hvad den voksne allerede ved på forhånd. Men arbejdet med at udvikle en narrativ samtalepraksis, hvor børn inviteres til at fortælle, beskrive og forklare handler ikke kun om teknik i forhold til at stille

åbne og inviterende spørgsmål. En narrativ samtalepraksis bygger i høj grad på et læringssyn, hvor børn opfattes som aktører i fælles læreprocesser.
Som det fremgår af relationsperspektivet i dette afsnit, så er der mange muligheder for pædagogiske handlinger og sproghandlinger med fokus på pragmatik. Udbyttet er dog størst, når forældre og pædagoger sammen med logopæden oplever en form for konfluens (Hertz, 2008). En sammenflydende bevægelse, der opstår ud fra bevidstheden om at bevæge sig sammen, og hvor alle parter har fornemmelsen af at være alliancepartnere i en forandringsproces. Det handler om at være opmærksom på drengens ressourcer, men også på ressourcerne hos personerne i hans omgivelser, der ønsker at bidrage, men som måske er usikre på retningen (Hertz, 2008). Når forældre, pædagoger og logopæd kan se deres egen rolle og muligheder for at bidrage til en proces. Derfor handler næste afsnit om, hvordan pædagoger og forældre ønsker at blive vejledt.

Vejledningsperspektivet:

På mit spørgsmål om, hvilke forventninger drengens mor havde til at blive vejledt af en logopæd svarede hun følgende: *"Det er vigtigt for mig, at talepædagogen ikke ligesom er en, der bare sidder og peger fingre, men tværtimod støtter os. Som forældre er der mange bekymringer. Man er bange for, at ens barn kommer til at føle, at han bliver et problem".* Mødet med drengens mor i denne her bekymring er et forgreningspunkt for det videre forløb. Forgreningspunkter er de øjeblikke, hvor det vi gør, har afgørende betydning, hvor vores handlinger ændrer fremtiden i en afgørende retning (Schnoor, 2016). Logopæden må være opmærksom på at opdage sådanne forgreningspunkter og handle klogt i dem, så sandsynligheden øges for, at de foretrukne og ønskværdige fremtider kan folde sig ud. Når drengens mor giver udtryk for, at hun er bange for, at han kommer til at føle, at han bliver et problem, så kan det jo tolkes som et udtryk for, at hun frygter, at logopæden kommer til at bidrage til en dominerende problemmættet fortælling om hendes dreng. At fortælle historier er en udøvelse af magt, og magt er et centralt tema i et narrativt perspektiv. Magt er ikke her forstået som en personlig eller kvantitativ størrelse, men som et relationelt fænomen, der virker gennem den fortælling, der bliver dominerende. Magt kan her forstås som muligheden for at definere virkeligheden.(Schnoor, 2016). I et narrativt perspektiv betragtes logopæden som aktivt skabende og formende aktør, medvirkende til at forme mening og handling. Hun er i sine handlinger medforfatter af fortællinger, og dermed også med til at stille

bestemte handlemuligheder til rådighed. Derfor må logopæden være magtreflekterende og overveje, hvad hun er med til at skabe her. Er hun med til at fremhæve en tynd og entydig problemmættet fortælling om drengens kommunikative mangler, der ikke levner plads til kompleksiteten, og dermed kommer til at begrænse perspektiverne og handlemulighederne? Eller bruger hun dette forgreningspunkt til at få den tykke, nuancerede og righoldige fortælling frem, der også levner plads til alle de modsatrettede konklusioner, og som stiller flere handlemuligheder til rådighed?(Hertz, 2008). I et narrativt perspektiv forstås problemer på en særlig måde. De er ikke entydige og objektive træk ved virkeligheden, men sproglige fænomener, der skabes og vedligeholdes gennem fortællinger (Schnoor, 2016). Hvis der bliver skabt en fortælling, hvor drengen og hans mor føler, at han bliver et problem, så kan det hænge sammen med, at vi somme tider placerer årsagen til givne problemer i indre omstændigheder. Det er et udtryk for en internaliserende forståelse, der let inviterer til kommunikationsforståelser præget af skyld og skam og påpegning af fejl og mangler- at *"talepædagogen peger fingre",* som drengens mor udtrykker det. Det modsatte vil være en eksternaliserende sprogbrug, hvor fokus igen bliver på det relationelle, og hvor det er problemet, der er problemet, og således ikke drengen. På den måde kan der blive skabt agenthed, hvor muligheden for at se sig selv og andre som kompetente og handlekraftige aktører kan opstå (Schnoor, 2016). Samtidig bliver historien om drengens kommunikative vanskeligheder ikke den eneste, der fortælles, fordi der også er andre historier. Logopæden må sammen med forældrene og pædagogerne på jagt efter det, som White kalder for det *"fraværende, men implicitte"* (Schnoor, 2016). En antagelse om, at problemmættede fortællinger kun kan eksistere, fordi der implicit er et ønske om noget andet, der er mere foretrukkent. Her må logopæden være den, der indtager den dekonstruerende position, der gør det muligt at skabe sprækker og åbninger, så det, der umiddelbart forekommer problemmættet kan blive opfattet som en invitation til omgivelserne om at forholde sig nysgerrigt (Hertz, 2008). Først når vi ser på drengen i konteksten kan vi få øje på invitationerne og de uanede muligheder. Her er det uanede det, vi får øje på, når vi kigger ved siden af det mønster om drengens kommunikation, som umiddelbart falder os i øjnene, når pædagoger, forældre og logopæd udfordrer deres egne forforståelser (Hertz, 2008). Da alle samtaler har et efterliv, så er det logopæden er med til at sige og gøre i forgreningspunktet med til at forme de efterfølgende forståelser og handlinger på en afgørende måde (Schnoor, 2016).

I mine interviews med det pædagogiske personale udtrykker de et klart ønske om at få logopæden tæt på deres almenpraksis. Det bliver udtrykt på denne måde:
"Jeg kunne godt have glæde af, at talepædagogen havde tid til at komme med ud i praksis- fx være med til samlinger og børnemøder". Eller:
"Vi har brug for redskaber til at komme i dybden med sproget. Det ville være suverænt, hvis talepædagogen nogle gange kunne være med i klassen. Det ville være guld værd for mig og klassen. Det kunne være et godt supplement til den konsultative arbejdsform".
Jeg er bevidst om, at der i forhold til den logopædiske vejledning er flere metoder at gøre brug af, men jeg er optaget af den flerfaglige aktionslæring, da der her er nogle særlige muligheder for, at logopæden kan deltage i almenmiljøet som aktør og ikke blot observatør. Aktionslæring er i sin oprindelige form et læringsrum, hvor det pædagogiske personale iagttager og reflekterer sammen, og hvor deres relation er symmetrisk (Plauborg, 2007). Flerfaglig aktionslæring er en modifikation, hvor man inddrager en ekstern konsulent, i dette tilfælde en logopæd, og i kraft af hendes særlige faglige viden om sprog opstår der en asymmetrisk relation. Det pædagogiske personale og logopæden skaber nu en fælles problemstilling og et fælles læringsmål. Det helt særlige ved flerfaglig aktionslæring er da, at logopæden også er en del af læringsprocessen, og at både logopæd og pædagogisk personale deltager i praksis og sammen reflekterer over praksis (Holm, artikel 1). Det er en arbejdsform, der passer godt ind i en systemisk-narrativ og kontekstuel diskurs, hvor logopædens fokus er på praksisfællesskaberne og på kommunikationen heri, og hvor det er lærings- og deltagelsesmulighederne, der er styrende. Vidensskabelsen finder sted som en fælles erkendelse, og der er samtidig fokus på de lokale praksisformer og læreprocesser (Brinkmann, 2010). Det står i kontrast til en medicinsk og individorienteret diskurs, hvor logopæden som ekspert giver årsagsforklaringer på, hvad der er i vejen med drengen, og anvisninger til det pædagogiske personale og forældrene (Holm, artikel 1). I forhold til den 5-årige dreng vil det pædagogiske personale, forældre og logopæd i første fælles refleksionsrum formulere en fælles problemstilling. Det kunne være, hvordan drengen bedst støttes i samtale og fortælling i børnehaven, og hvordan hjemmet kan lege med turtagning. Dernæst vil man aftale fælles aktioner. Det kunne være at, pædagoger og forældre begge ville afprøve vejledt deltagelse og "bootstrapping", og det kunne være, at logopæd og pædagoger sammen ville arbejde for at sætte gang i de udvidede diskurser i børnehavens formiddagssamlinger. Når aktionerne er

afprøvede reflekteres fælles over, hvad det har givet og næste skridt kan aftales. Udgangspunktet er at lære af aktioner og handlinger i praksis, da der netop er tale om en reflekteret læring i fællesskab. Brændstof for læringen er "real life, real time" aktioner (Madsen, 2015). Aktioner og læring er i højsædet, men understøttes i det forpligtende fællesskab, hvor man nysgerrigt, spørgende og undersøgende sætter gang i refleksionsprocesser. Fordelen ved aktionslæringsprocesser er, at rammesætningen er stram, men dog rummelig. Der er altid en risiko for, at hverdagens travlhed tager over, og aktionerne går op i daglig drift, men da kan rammesætningen være en hjælp, da gruppen ikke fra gang til gang behøver at afgøre, hvordan arbejdet skal organiseres. Dette er også en fordel for de deltagere som måtte være uvante med metoden, ligesom den delvist kan kompensere for de ofte afmålte tidsrammer som også må håndteres (Madsen, 2015). For den enkelte deltager i forløbet vil der være en dialektik i læreprocesserne- fx når pædagogen er engageret i vejledt deltagelse i interaktioner med drengen, og hun reflekterer sammen med gruppen over det, så er det hendes handlinger og aktioner, der er brændstof for læringen. Denne læring vil i næste omgang virke kvalificerende på kommende handlinger – også i forhold til børnehavens øvrige børn (Madsen, 2015).

Den asymmetriske relation stiller nogle særlige krav til deltagerne i forløbet om at være sig positionerne bevidst (Holm, artikel 1). Pædagogerne repræsenterer den lokale pædagogiske viden, og logopæden repræsenterer en specialiseret viden om sprog. Endelig må logopæden også indimellem indstille sig på at skulle indtage rollen som samtale – og gruppekonsulent i processen. Den vidensproduktion, der knytter sig til flerfaglig aktionslæring korresponderer meget godt med de ønsker, som pædagogerne i mine interviews også har til vejledning sammen med logopæden. De giver udtryk for, at netop den specialiserede viden om sprog, som logopæden bidrager med, er vigtig for dem i deres arbejde, og at de samtidig har brug for en robust og anvendelsesorienteret viden: *"Jeg har brug for at få sat ny viden om sprog i spil. Jeg har brug for, at talepædagogen formidler noget viden om sprog, og at denne viden bliver sat ud i praksis og omsat til min hverdag"*- og igen: *"Det er vigtigt, at talepædagogen også har nogle redskaber med til os- at det ikke kun er til barn og forældre. Vi vil gerne være med, så det ikke kun er talepædagogen og barnet, der laver noget sammen, og så var det det".*

Den flerfaglige aktionslæring kan bruges til at udvikle vidensgrundlaget i det pædagogiske arbejde, og den kan medvirke til, at det pædagogiske personale kommer i gang med at sprogliggøre, forstå

og udvikle deres fag i en bottom-up proces (Duus, 2012). Den norske professionsforsker Grimmen taler om, at viden i professioner sjældent er homogen og sammenhængende, men ofte mangfoldig. Grimmen anvender begreberne teoretisk syntese og praktisk syntese til at sige noget om sammenhængen mellem teori og praksis (Duus, 2012). En praksis kan befinde sig forskellige steder på et kontinuum mellem den teoretiske syntese og den praktiske syntese. Der er tale om en teoretisk syntese, hvis det pædagogiske personales praksis i høj grad bygger på teoretisk og emipiribaseret viden, og omvendt er den praktiske syntese kendetegnet ved, at det er praksisudøvelsen og erfaringerne, der er grundlaget. Den flerfaglige aktionslæring giver et bud på, hvordan praktikerne og logopæden kan gå sammen om at vidensdele og udvikle ny viden. Gennem det tætte og praksisnære samarbejde kan logopæden være med til at ”oversætte” teoretisk viden om pragmatik til lokal anvendelse i børnehaven. Ellers kan det være vanskeligt at ”oversætte” viden til handlinger, da mange teorier tit er i en form, der ikke tager højde for de særlige omstændigheder og vilkår, der præger praksis (Duus, 2012).

Endelig har den flerfaglige aktionslæring den styrke, at den også vil kunne spejle praksis, og på den måde være med til at eksplicitere noget af det, der måske eksisterer som en mere tavs viden, hvilket kan være medvirkende til nye indsigter og forståelser. I flerfaglige aktionslæringsforløb er der mulighed for, at de blinde pletter- det som ikke ellers er synligt for deltagerne i praksis, ting som man ikke tidligere har lagt mærke til eller vægt på, kan afdækkes (Ulvestad, 2014). På den måde rummer flerfaglig aktionslæring et potentiale for også at bidrage til den organisatoriske læring.

Dertil er det selvfølgelig vigtigt at være opmærksom på, at den flerfaglige aktionslæring ikke har til formål at løse alle problemerne, men at understøtte deltagerne i at definere og analysere dem. Logopæden må hele tiden være optaget af at iscenesætte dialoger, hvor flerstemmige positioner kan udforskes, og give ideer til nye reflekterede forståelser og handlinger i praksis. I det relationelle perspektiv arbejdes der på at give ”voice” til alle praksisfeltets stemmer (Ulvestad, 2014). Dialogen mellem logopæd, pædagoger og forældre skulle gerne give anledning til nye praksisformer, hvor pointen og styrken lige præcis er, at parterne leverer forskellige bidrag til udviklings- og læreprocessen.

I det narrativ, hvor jeg beder det pædagogiske personale om at fortælle om en episode, hvor de synes, at de er lykkedes rigtig godt med at inkludere et barn i pragmatiske vanskeligheder, er det

kendetegnende for alle fortællinger, at de tager udgangspunkt i hændelser, hvor flere faggrupper arbejder sammen og på tværs for at løfte en opgave. Som en af pædagogerne udtrykker det i den efterfølgende refleksion, i bevidsthedens landskab: *"Når jeg tænker på nogle af de førskolebørn vi har haft, hvor vi har samarbejdet med skole, børnehave, talepædagog og forældre, da er det hele gået op i en større enhed, og så synes jeg, at vi rykker noget. Vi når langt. Men vi kan ikke alene".*
Der er et tydeligt ønske om, at flere faggrupper arbejder sammen og yder en tværfaglig indsats. I den forbindelse er der brug for, at logopæden både kan arbejde i dybden og på tværs (Tanggaard, 2015). At gå på tværs kræver netværk og relationer. Dyb viden drejer sig om at bringe sin faglighed i spil i konteksten og involvere andre mennesker.
Logopæden har multipelt medlemskab af mange forskellige praksisfællesskaber, som hun vandrer ind og ud af, og som hun har også har mulighed for at skabe forbindelser imellem. Hun kan let få rollen som mægler, der skaber forbindelser og tager del i import og eksport mellem flere praksisser (Wenger, 2008). I den rolle er der to modsatte tendenser som logopæden må undgå: at blive draget ind som fuldgyldigt medlem, og at blive afvist som en ubuden gæst (Wenger, 2008). Det kan kun lykkes ved at bringe såvel den faglige som den relationelle dimension ind i arbejdet, hvor den faglige dimension indeholder logopædens særlige viden om sprog, og den relationelle dimension indeholder hendes blik for kontekst og interaktion (Holm artikel 2). Som en af pædagogerne også udtrykte i interviewet:
"Jeg forventer, at talepædagogen har en god faglig viden, og at hun er nysgerrig på, hvad det handler om. At hun ikke er låst fast på en bestemt metode, men møder og hører det her barn og får snakket med de voksne omkring barnet, så vi fælles tager nogle beslutninger om, hvordan vi handler".
Jeg hæfter mig ved det, der bliver sagt om ikke at være låst fast på en bestemt metode, og således ej heller den flerfaglige aktionslæring. Her må logopæden være opmærksom på, at alle metoder kan blive for metodiske (Kirkebæk, 2000). Det handler ikke om at være opsat på, om metoden bruges rigtigt eller forkert, men om at bruge metoden som en ramme, der samtidig er åben for andet (Kirkebæk, 2000). Med den pointe, at selvom noget kan være rigtigt i forhold til flerfaglig aktionslæring, så er det vigtigt at holde sig åben for andre tilgange og metoder også.

Perspektivering

I efteråret 2017 kom der i fagbladet: ”Dansk Audiologopædi” to artikler med relevans for pragmatik og børn i kommunikative vanskeligheder, og dermed for mit afgangsprojekt. Den ene artikel har titlen: *”Hvad forstår vi ved pragmatiske sprogvanskeligheder”*, og den anden artikel har titlen: *”Tidlige sprogforskelle varer ved og påvirker læring i skolen”*.

I den første artikel fremhæves det store spænd i karakteristika for pragmatiske vanskeligheder, at vanskelighederne har et heterogent udtryk og, at der fx ikke er konsensus om, hvad der skal lægges i betegnelsen pragmatiske sprogvanskeligheder(Hansen, 2017). Betegnelsen bliver dermed brugt forskelligt- alt efter om der anlægges et snævert eller bredt perspektiv, der også inddrager de ikke-sproglige elementer såsom informationsbearbejdning, opmærksomhed og mimik. Udfordringen bliver dermed at identificere vanskelighederne. Endelig referer artiklen til, at WHO’s klassifikationssystem er under revision, og at der nu snart kommer en ny version- ICD-11, som opererer med en egentlig diagnose til børn med *(ikke i)* pragmatiske vanskeligheder (Hansen, 2017). Artiklen slutter af med at diskutere, hvilke børn der fremtidigt vil kunne opnå diagnose.

Jeg opfatter artiklen som skrevet ud fra en medicinsk, individorienteret diskurs og ud fra et strukturelt sprogsyn. Det bevirker, at vi i mødet med disse børn let kommer til at lede efter de enkeltdele, der ligner beskrivelserne for betegnelsen pragmatiske vanskeligheder i ICD-11. Vi bliver optaget af, hvordan barnets adfærd passer ind i det overordnede billede, men vi risikerer måske at miste barnet til fordel for kategorien, og på den måde ryger nysgerrigheden efter at forstå, hvad barnets også fortæller os (Hertz, 2008). Ved at finde det der ligner, kan vi blive begejstrede, fordi vi får en følelse af, at vi så ved hvad vi har med at gøre, men der er risici forbundet med det, fordi vi stadig vil stå tilbage med alt det, der ikke ligner, alt det, der ikke passer ind. Det er fristende at reducere kompleksiteten, adskille delene, finde ud af hvad barnet fejler, og hvilke redskaber og værktøjer vi stiller op (Nielsen, artikel 1). Ud fra en systemisk-narrativ vinkel tænker jeg dog, at det også er vigtigt at indtænke samspil, relationer og konteksters betydning for udvikling. Jeg anser det som væsentligt at holde fast i kompleksiteten, og samtidig være mere optaget af, hvordan vi styrker disse børns lærings- og deltagelsesmuligheder i de forskellige praksisfællesskaber som de er en del af. Det er vigtigt at være optaget af, hvordan vi skaber

sprogmiljøer, der muliggør sproglig mediering, ”bootstrapping” og vejledt deltagelse, og hvor børn og voksne samarbejder om at bruge sproget kommunikativt.

I den anden artikel reflekterer Dorthe Bleses over, hvordan det kan være, at der ikke er større chancelighed i Danmark end i USA, når det kommer til at tage en længerevarende uddannelse. Den tidlige sproglige kløft mellem børn kan være en medvirkende faktor, og samtidig undrer det, fordi vi i Danmark har en række forebyggende initiativer, når det gælder børn i netop sproglige vanskeligheder. De forskelle vi ser, mens børnene er små varer ved- også ind i skolealderen (Bleses, 2017). Som løsning på udfordringerne peger Dorthe Bleses på, at det er afgørende at styrke læringsmiljøene i hjem og dagtilbud, at stille viden til rådighed for praksis, at styrke det tværfaglige samarbejde, og at der er brug for en praksisnær supervision. Hun pointerer, at der er et stort potentiale i at inddrage og understøtte forældrene i aktivt at stimulere deres barns sprogudvikling (Bleses, 2017). Mit interview med drengens mor indikerer, at hun i høj grad ønsker at blive inddraget aktivt: *”Vi har en vigtig rolle som forældre. Vi skal være aktivt med og være opmærksomme på sproget”.*

Endelig peger Bleses på, at det er vigtigt at styrke interaktionskvaliteten, og at pædagoger og forældre bruger sproget aktivt til at understøtte børnene (Bleses, 2017). At få gang i samtaler, der opmuntrer børn til at analysere og forstå indholdet, at møde børn med feedback i form af inviterende spørgsmål. Her tænker jeg, at der er potentiale i at sætte fokus på den udviklingsstøttende dialog, den vejledte deltagelse og den kontingente kommunikation i både hjem og dagtilbud. Det handler om en kommunikation mellem børn og voksne, hvor den voksne aktivt følger og støtter barnets opmærksomhed i en social ledsagelse og triangulering af opmærksomhed (Øvreeide, 2016).

Endelig er der masser af muligheder for at generalisere sproget, og at bruge sproget som et middel til at tænke i udvidede diskurser og samtalenarrativer med børn.

De forandringsprocesser, som Dorthe Bleses efterlyser, skal findes i kvaliteten af interaktioner og læringsunderstøttelsen af børns sproglige udvikling, og det kan for mig at se fremmes i en flerfaglig aktionslæring, der netop tilgodeser den praksisnære og tværfaglige vejledning.

Konklusion

Den 5-årige dreng, der danner udgangspunkt for opgaven, oplever at være i kommunikative og pragmatiske vanskeligheder, når han skal bruge sproget i samspil med sine jævnaldrende og de voksne omkring ham. Det er svært for ham at forudse turtagningen, han giver ofte uventede eller inadækvate svar på spørgsmål, og han er begyndt at føle sig utilstrækkelig i lege og samtaler, hvorfor han foretrækker at lege med yngre børn. For at forstå drengens kommunikative vanskeligheder har jeg her i opgaven anlagt et dobbeltperspektiv, hvor jeg både har zoomet ind på drengens individuelle læringsforudsætninger i et individperspektiv, og zoomet ud på de afgørende kontekster i et relationsperspektiv (Holm, 2011). I forhold til det individuelle perspektiv har jeg sat drengens læringsforudsætninger i relation til pragmatik, hvor jeg har valgt en opdeling mellem sociale og sproglige pragmatiske funktioner (Nettelbladt, 2015). I forbindelse med de sociale pragmatiske funktioner har jeg set nærmere på drengens udfordringer i forhold til turtagning i både barn-barn-samtaler og voksen-barn – samtaler, på hans muligheder for at reparere samtaler, og hvordan han mestrer at præsupponere og kommunikere referentielt. Jeg har fundet det relevant også at fokusere på drengens mentaliseringsevne, og hans måde at kunne tage lytterens perspektiv og tilpasse sin information. I forhold til de sproglige pragmatiske funktioner har jeg fundet det vigtigt at indtænke, at drengen snart er på vej til at blive et skolebarn, hvor han vil møde krav om at udvikle sine metapragmatiske evner og sin evne til at dekontekstualisere sproget (Gjems, 2010). Under de sproglige pragmatiske funktioner har jeg også set på drengens brug af henholdsvis gestaltytringer og analytiske ytringer (Nettelbladt, 2015), samt, hvordan han organiserer fortællinger.

I relationsperspektivet har jeg set nærmere på, hvilke pædagogiske handlinger, der skal til for at sætte fokus på pragmatik, og hvilke sproghandlinger jeg kan foreslå forældre og pædagogisk personale. Her har jeg med baggrund i mine interviews med især det pædagogiske personale og ud fra et interaktionelt sprogsyn valgt at sætte fokus på arten og kvaliteten af samværet. Jeg har foreslået, hvordan de voksne omkring drengen kan tilbyde en vejledt deltagelse eller sproglig mediering, hvor den voksne samarbejder med drengen om hans kommunikation. Jeg har foreslået, hvordan drengen kan indgå i praksisfællesskaber hjemme og i dagtilbud via en legitim perifer deltagelsesform (Holm, artikel 3). Endelig har jeg givet nogle bud på, hvordan der kan sættes fokus

på fortællinger i form af samtalenarrativer og udvidede diskurser, hvor man har fokus på de samtaler, der udvider, nuancerer og præciserer (Gjems, 2010).

I forhold til hvordan forældre og pædagogisk personale ønsker at blive vejledt har jeg ud fra mine interviews overvejet, hvordan vejledningen kan skabe mulighed for agenthed, og hvordan muligheden for, at alle parter kan se sig selv som handlekraftige aktører kan opstå. Jeg har overvejet, hvordan logopæden kan indgå i en magtreflekteret praksis, hvor hun bidrager til at få den eksternaliserede, tykke, nuancerede og righoldige fortælling frem (Schnoor, 2016).

Mine interviews med forældre og pædagogisk personale giver mig et indtryk af, at der er behov for og ønske om en praksisnær vejledning, hvor logopæden også får mulighed for at deltage som aktør og ikke blot som observatør. Jeg ser i den forbindelse nogle særlige muligheder i flerfaglig aktionslæring, fordi aktørerne omkring barnet sammen med logopæden skaber en fælles problemstilling, et fælles læringsmål og sammen afprøver nogle aktioner, som de efterfølgende reflekterer over (Holm, artikel 1).

Med udgangspunkt i flerfaglig aktionslæring ser jeg nogle særlige muligheder for at skabe forandringsprocesser, idet der her er fokus på praksisfællesskaberne, og det er lærings- og deltagelsesmulighederne, der er styrende. Den flerfaglige aktionslæring stiller dog nogle særlige krav til aktørerne om at være sig positionerne bevidst. Pædagoger og forældre vil repræsentere en lokal viden, hvor logopæden repræsenterer en specialiseret faglig viden om sprog og kommunikation, som hun også forventes at gøre brug af i samarbejdet. Den flerfaglige aktionslæring kan nemlig også bruges til at udvikle vidensgrundlaget i det pædagogiske arbejde, og således bidrage til, at tavs og implicit viden og blinde pletter kan gøres synlig (Ulvestad, 2014). Den dialog, der opstår mellem pædagoger, forældre og logopæd i den flerfaglige aktionslæring skulle gerne give anledning og ideer til nye praksisformer, og styrken er netop, at parterne leverer forskellige bidrag til processen.

Samtidig korresponderer den flerfaglige aktionslæring fint sammen med det behov der er for, at flere faggrupper arbejder sammen og på tværs om at skabe forandringsprocesser, og som klart kommer til udtryk i mine interviews. Jeg er dog bevidst om, at enhver metode kan blive for metodisk, og at logopæden også må holde sig åben over for andre metoder og tilgange i sin faglige praksis.

Referenceliste

Bleses, , Dorthe (2017): *Tidlige sprogforskelle varer ved og påvirker læring i skolen. Hvorfor og hvad kan vi gøre?* ALF, nr. 3

Bo, Glavind Inger red.(2016): *Narrativ forskning. Tilgange og metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene red. (2010): *Kvalitative metoder- en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Duus, Gitte, Husted Mia, Kildedal Karin, Laursen Erik red. (2012): *Aktionsforskning – en grundbog*. Samfunds Litteratur.

Gathercole, Susan og Alloway, Tracy (2012): *Børn, læring og arbejdshukommelse*. Dansk Psykologisk Forlag.

Gjems, Liv (2010): *At samtale sig til viden*. Dafolo.

Gjems, Liv (2009): *Hvad lærer børn, når de fortæller*. Dafolo.

Hansen, Hansenberg Helle (2017): *Hvad forstår vi ved pragmatiske sprogvanskeligheder*? ALF, nr.3.

Hertz, Søren (2008): *Børne og Ungdomspsykiatri- Nye perspektiver og uanede muligheder*. Akademisk Forlag.

Holm, Ida Marie (2011): *Inkluderende logopædisk praksis i det specialpædagogiske felt*. Masterprojekt, Fra www.sprogtilegnelse.dk , 5/9-2017.

Holm, Ida Marie: Artikel 1: *Flerfaglig aktionslæring*. Fra www.sprogtilegnelse.dk , 5/ 9- 2017.

Holm, Ida Marie: Artikel 2*: Inkluderende logopædi*. Fra www.sprogtilegnelse.dk , 5/ 9- 2017.

Holm, Ida Marie: Artikel 3*: Fonologisk læring gennem legitim perifer deltagelse*. Fra www.sprogtilegnelse.dk 5/ 9- 2017.

Kirkebæk, Birgit (2000): *Når metoder bliver for metodiske*. Vikom, nr. 14.

Madsen, Benedicte m.fl. (2015): *Aktionslæringens DNA- en håndbog om aktionslæringens teori og metode.* Systime Profession.

Mottelson, Martha og Muschinsky Lars Jakob (2017): *Undersøgelser- videnskabsteori og metode i pædagogiske studier.* Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Jørn: Artikel 1: *At arbejde systemisk i et diagnostisk felt*. Fra www.metalog.dk, 6/ 10- 2017.

Nielsen, Jørn: Artikel 2: *Børnefællesskaber som en del af noget større – og som et svar på individorienterede løsninger*. Fra www.metalog.dk, 6/ 10- 2017.

Nettelbladt, Ulrika og Salameh, Eva – Kristina (2015): *Sprogudvikling og sprogforstyrrelse hos børn- del 2- pragmatik, teori, udvikling og vanskeligheder.* Forlaget Hogrefe.

Plauborg, Helle, Vinther Andersen, Jytte, Bayer, Martin (2007): *Aktionslæring. Læring i og af praksis.* Hans Reitzels Forlag.

Schnoor, Michala (2016, 2.udgave): *Narrativ organisationsudvikling- at forme fælles mening og handling.* Dansk Psykologisk Forlag.

Tanggaard, Lene (2015): *LÆR! Effektiv talentudvikling og innovation*. Gyldendal Business.

Thomsen, Pia (2012): *Det fortællende barn*. Dafolo.

Ulvestad, Asbjørn Kärki (2014): *Flerstemmig vejledning*. Klim.

Wenger, Etienne (2008): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Øvreeide, Haldor (2016, 3.udgave): *At tale med børn*. Hans Reitzels Forlag.

Interviews med forælder, de 2 pædagoger i dagtilbud og de 2 børnehaveklasseledere er optaget på lydfiler, og kan fås ved henvendelse til Karina.

Bilag

Litteraturliste - (Baggrundslitteratur):

Bjar, Louise og Liberg, Caroline (2004): *Børn udvikler deres sprog*. Gyldendal.

Bleses, Dorthe og Højen, Anders (2011): *Når børn lærer sprog*. Syddansk Universitetsforlag.

Borgmann, Lars og Ørbech, Michael (2010): *Livgivende samtaler og relationer*. Hans Reitzels Forlag.

Bylander, Helle og Kjær, Trine (2014): *Sprogets milepæle*. Dafolo.

Bøttcher, Louise og Dammeyer, Jesper (2010): *Handicappsykologi*. Samfunds Litteratur.

Coblenzer, Muhar, oversat af Ørsted, Åse (2004, 2.udgave): *Åndedræt og stemme*. Specialpædagogisk Forlag.

Damon, Grethe og Røgilds Lars red.(2013): *Dynamisk Assessment*. Dansk Psykologisk Forlag.

Fredens, Kjeld (2012, 2.udgave): *Mennesket i hjernen- en grundbog i neuropædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

Freltofte, Susanne (2011): *Svag funktion i højre hjernehalvdel*. Forlaget Bakkedal.

Furman, Ben (2010): *Børn kan – i praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Hart, Susan (2015, 2.udgave): *Inklusion, leg og empati*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009, 2.udgave): *Interview- Introduktion til et håndværk.* Hans Reitzels Forlag.

Lahti, Ulla (2013): *Logopædisk Værktøjskasse.* Logopedia.

Launsø, Laila og Rieper, Olaf (2008, 5.udgave).: *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Pepper, Jan og Eeitzmann (2011), Elaine: *To skal der til – sprog og tale*. Materialecentret.

Thybo, Peter: Neuropædagogik (2015), *Hjerne, liv og læring*. Hans Reitzels Forlag.

White, Michael (2014): *Narrativ teori*. Hans Reitzels Forlag.

White, Michael (2007): *Narrativ praksis*. Gyldendals Bogklubber.