

## Indholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>Indledning .....</b>	<b>2</b>
<b>1.</b>	<b>Problemformulering .....</b>	<b>2</b>
<b>2.</b>	<b>Afgrænsning .....</b>	<b>3</b>
2.2.	Position - grundantagelser.....	3
2.3.	Videnskonstruktionsprocessen.....	3
<b>3.</b>	<b>Identificering af et strukturelt orienteret sprogsyn.....</b>	<b>4</b>
3.2.	Identificering af den gruppe børn med specialpædagogisk behov, som ministeriets sprogvurdering af 3 årige konstruerer. ....	4
3.3.	Hvordan forstås læring og specialpædagogik i forhold til sprogtilegnelse? .....	4
3.4.	Hvordan konstrueres barnet, forældrene, pædagogen, miljøet og barnets iagttager.....	5
<b>4.</b>	<b>Diskussion af forhold omkring et strukturelt orienteret sprogsyn i forhold til inklusion.....</b>	<b>5</b>
4.2.	Barrierer for inklusion .....	6
4.3.	Vurdering i forhold til inklusion. ....	6
<b>5.</b>	<b>Identificering af et interaktionelt orienteret syn på sprogtilegnelse.....</b>	<b>7</b>
5.2.	Hvordan forstås læring i forhold til sprogtilegnelse? .....	8
5.3.	Hvordan konstrueres barnet, forældrene, pædagogen, miljøet og barnets iagttager.....	10
<b>6.</b>	<b>Hvilken diskurs konstrueres af et interaktionelt orienteret sprogsyn? .....</b>	<b>11</b>
<b>7.</b>	<b>Sammenfatning af konsekvenserne for den specialpædagogiske praksis. ....</b>	<b>11</b>
<b>8.</b>	<b>Konsekvenser for det specialpædagogiske læringsmiljø .....</b>	<b>12</b>
<b>9.</b>	<b>Diskussion og sammenfatning af konsekvenser for deltagelse og inklusion .....</b>	<b>13</b>
<b>10.</b>	<b>Perspektivering .....</b>	<b>13</b>
	<b>Litteraturliste (refereret) .....</b>	<b>14</b>

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

## 1. Indledning

Jeg er ansat som tale-hørekonsulent og teamleder for tale-hørelærerne i en kommunal Pædagogisk Psykologisk Rådgivning. Det er centralt for mig at arbejde med børns sprogtilegnelse, da børn i sproglige vanskeligheder er et væsentligt genstandsfelt i mit specialpædagogiske arbejde. Jeg er optaget af inklusionstankekerne, som jeg er forpligtet på i forhold til kommunens sammenhængende børnepolitik, hvor inkluderende miljøer er fundamentale for politikken (www.skanderborg.dk).

I det lys finder jeg det væsentligt at være kritisk over for hvilke børn en herskende diskurs kan konstruere som genstand for det specialpædagogiske arbejde og i hvilken grad, diskursen fremmer inklusion (Winther Jørgensen & Phillips, 1999), s.69) . I den videnskabsteoretiske opgave i efteråret 2009 belyste jeg det sprogligt aldersvarende barn, som det gennem diskursanalyse af ministerielle dokumenter omkring den sproglige 3-årsvurdering fremstod (Dagtilbudsloven). Det er min vurdering, at sprogsynet i materialet er den herskende diskurs.

Jeg vælger af praktiske grunde at lave en samlebetegnelse for de børn, som sprogvurderingen definerer som ikke-sprogligt alderssvarende og de, der på den ene eller anden måde er vurderet til at være i sproglige vanskeligheder. Jeg kalder dem børn med sproglig forsinkelse (herefter forkortet BmSF).

Med denne opgave håber jeg at kunne analysere de læringsmæssige konsekvenser, der ligger i diskursen omkring sprogvurderingen. Ud fra læringsteoretiske perspektiver ønsker jeg at finde et muligt alternativ og beskrive de konsekvenser et sådant alternativ har for mulighedsrummet for læring og inklusion for BmSF.

Jeg vil gerne kunne forholde mig til hvilke børn, sprogvurderingen gør til det specialpædagogiske genstandsfelt og angive et muligt alternativ. Ud fra denne afklaring vil jeg kunne skabe bund for kvalificering af min undervisning af pædagoger i sprogvurderingen og vejledning af personale i forhold til arbejde med BmSF.

Dette fører mig frem til følgende problemformulering:

## 1. Problemformulering

Med afsæt i diskussion og kritik af sprog- og læringssyn i ministeriets sprogvurdering vil jeg analysere og diskutere hvorvidt et interaktionelt orienteret sprogsyn i kan understøtte en inkluderende praksis.

## 2. Afgrænsning

### 2.2. Position - grundantagelser

*Socialkonstruktivismens pointe om, at et erkendelsesudgangspunkt altid vil være konstrueret og perspektivafhængigt, gør synliggørelsen af denne afhængighed vigtig (Dreyer Hansen & Sehested, 2003)s.164.* I denne opgave er det for mig det læringsmæssige erkendelsesudgangspunkt, der er interessant. Bag enhver lærings-teori ligger der en teori om vidensproduktion. Da mit faglige emne er sprogtilegnelse, er sprogsyn en del af vidensgrundlaget. Det teoretiske grundlag for viden om sprog er mangfoldigt. I håndtering af mangfoldigheden vælger jeg at opdele sprogteorier i 2 overordnede kategorier, vel vidende af en sådan forenkling reducerer kompleksiteten:

1. Et strukturelt orienteret sprogsyn, hvor sproget ses som et *system, der konstitueres af bestemte delelementer, som udtale, ordforråd, morfologi og syntaks (Breinholt, Holm, & Laursen, 2009)s.111).*
2. Et interaktionelt orienteret sprogsyn, der retter sig mod barnets kommunikationskompetencer og sprogbrug i interaktion med andre (ibid).

Disse sprogsyn vil blive holdt op imod barnets deltagelse i fællesskabet. Et inkluderende miljø er karakteriseret ved, at barnet er anerkendt og deltagende, og børns grad af deltagelse er et parameter for inklusion (Booth & Ainscow, 2007)

Når inklusion er et mål, må vi, der arbejder med børn i sproglige vanskeligheder, også arbejde for, at disse børn oplever sig som aktive deltagere i fællesskabet. Jeg er således i den position, at jeg står midt i problematikken. Det er derfor også en opgave for mig at kunne forholde mig til min forholden både på et teoretisk plan og i det levede liv. *Valg af perspektiv konstruerer både iagttageren og det iagttagede (Dreyer Hansen & Sehested, 2003),s.165)*

### 2.3. Videnskonstruktionsprocessen

Jeg tager afsæt i min tidligere analyse af diskursen omkring det sprogligt aldersvarende barn. Jeg uddrager, diskuterer og vurderer det lærings- og de læringsmæssige mulighedsrum, det skaber for barnet med en sproglig forsinkelse. Gennem en teoretisk undersøgelse af Tomasellos *Usage-based Theory of Language Acquisition (herefter forkortet UBL)* vil jeg sammenligne disse aspekterne og vurdere det specialpædagogisk felt i et inklusionsperspektiv for at kunne konstruere en forståelse af barnet med sproglig forsinkelse (BmSF).

### 3. Identificering af et strukturelt orienteret sprogsyn.

#### 3.2. Identificering af den gruppe børn med specialpædagogisk behov, som ministeriets sprogvurdering af 3 årige konstruerer.

I min analyse af diskursen omkring det sprogligt alderssvarende barn fremkom en diskurs, hvor *det sprogligt alderssvarende er et begreb, der dækker over nogle registrerbare sproglige færdigheder, som barnet præsterer ved i et samvær med en professionel voksen inden for afgrænsede sproglige områder* (I. M. Holm, 2009). Jeg vurderede, at ministeriets materiale til vurdering af 3-åriges sprog bygger helt overvejende på et strukturelt orienteret sprogsyn. Forsinkelser i udviklingen af strukturelle vanskeligheder kan med sprogvurderingen bringe et barn i det specialpædagogiske genstandsfelt, idet sprogvurderingen formål er at identificere 3-årige børn med sproglig forsinkelse og foranstalte en indsats overfor disse børn. Det har vist sig, at 9% af børnene i de kommuner, der bruger ministeriets materiale, har behov for en specialpædagogisk indsats (EVA, 2009).

#### 3.3. Hvordan forstås læring og specialpædagogik i forhold til sprogtilegnelse?

I min analyse af diskursen finder jeg frem til, at der ligger et udviklingssyn på barnet som et individ, der lærer sprog, når andre foretager sprogstimulerende handlinger sammen med det. Dette fremkommer ved, at der er italesat nødvendigheden af voksnes støtte og stimulering i form af sproglige aktiviteter rettet direkte mod barnet for at fremme barnets sproglige udvikling. Det er en individuel indsats med fokus på barnets mangler. I forhold til at støtte/stimulere det sprogligt forsinkede barn fremstår indsatsen som et professionelt anliggende, som kræver særlige værktøjer. Det særlige, der skal foregå, får karakter af undervisning og betegnes som sådan i den specialpædagogiske praksis hos talepædagogen.

*Undervisning er kommunikation, ifølge Luhmann den specialiserede form for kommunikation, der ønsker at forandre mennesker.* (Rasmussen, 2004), s. 255).

Undervisning er en social aktivitet i et socialt system. Læringen er den forandring undervisningen afstedkommer i det psykiske system. For BmSF forstås den læring, der skal til, for at barnet bliver sprogligt alderssvarende således et resultat af målrettede aktiviteter, altså undervisning. I forhold til denne specialpædagogiske aktivitet kan man formode, at den almenpædagogiske læring i hvert fald fortrinsvis er skabt af og i det almene miljø uden undervisning, men i høj grad som en ikke-intenderet side af den sociale praksis (ibid. s. 221). Almenpædagogikken fremstår således som læring, hvor specialpædagogikken får karakter af undervisning.

Med denne belysning vil jeg i næste afsnit uddrage konklusioner om det sprogligt ikke alderssvarende barn fra min tidligere opgave for at kunne diskutere dette i forhold til inklusion (Booth & Ainscow, 2007).

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

### 3.4. Hvordan konstrueres barnet, forældrene, pædagogen, miljøet og barnets iagttager

Disse konstitutioner er fremkommet ved min tidligere diskursanalyse af de ministerielle tekster. De vil i denne sammenhæng fremstå som en grundantagelse. BmSF fremstår i diskursen som objekt for en pædagogisk indsats, et barn, der skal hjælpes og får således en subjektposition som modtagende med minimerede handlemuligheder. I og med at BmSF indgår i en undervisningsrelation opstår der hermed et asymmetrisk forhold mellem barn og voksen i den kommunikative relation.

**Forældrene** til BmSF fremstår som mindre kompetente, da deres barn har brug for specialpædagogisk indsats, som skal varetages af professionelle. I forhold til barnets sproglige udvikling opstår der et asymmetrisk forhold mellem forældre og pædagoger, hvor pædagogen bliver den vidende og forældrene de modtagende af professionel vejledning og mindre vidende/udvidende.

**Pædagogen** tillægges professionel identitet i form af at kunne identificere barnets sproglige færdigheder, vurdere behovet for støtte og udvikle og udføre målrettede indsatser i form af støtte med særlige værktøjer.

**Miljøet** er ikke nævnt, men det udelukker naturligvis ikke, at samvær med andre børn og forskellige handlingsrum kan være en del af eller indtænkt i pædagogens indsats.

**Barnets iagttager** bliver i diskursen en person, der iagttager barnets sproglige færdigheder - eller mangler på samme - med en risiko på fokusering på mangler. Opmærksomheden vil være rettet mod barnets lingvistiske færdigheder. Man kan forestille sig, at det kan komme til at præge relationen, da det kan blive analysen og stimulationen af de formelle sproglige sider, der kommer i centrum til fordel for at opnå et meningsfyldt kommunikativt samspil.

## 4. Diskussion af forhold omkring et strukturelt orienteret sprogsyn i forhold til inklusion.

Ministeriets sprogvurdering fordrer, at man pædagogisk finder de børn, der har strukturelle sproglige mangler angiveligt fordi, der er belæg for, at strukturelle vanskeligheder kan føre til læsevanskeligheder og dermed læringsvanskeligheder, da læsning er en fundamental færdighed i læringen i skolen. Det er dokumenteret, at sprogforståelse og ordforråd i 3-årsalderen er vigtige medvindsfaktorer for den senere læsetilegnelse (Niedersø, 2006). Disse og lignende forskningsresultater legitimerer behovet for at identificere sprogforståelse og ordforråd tidligt for at forebygge vanskeligheder med læsetilegnelse. For at forebygge læsevanskeligheder er logikken i at stimulere børns ordforråd gennem isolerede træningsaktiviteter snublende nær; og en praksis, der er let at erfare. Den samme logik er brugt i vejledningerne til sprogvurderingsmaterialet, nemlig at man udvikler børnenes færdigheder ved at støtte gennem sproglige indsatser. Når man iværksætter støtte, har vi i Danmark tradition for, at barnet eller en gruppe af BmSF tages væk fra den almene praksis og laver noget, der er tænkt som specielt sprogstimulerende

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

for dem. F.eks. arbejder talepædagoger oftest med enkeltbørn isoleret fra barnets almengruppe.

Washback-effekten bestående i, at de områder, man måler, influerer på den pædagogiske praksis, er dokumenteret (Cheng, Watanabe, & Curtis, 2004; L. Holm, 2009). Dette betyder, at ud over, at der er en etableret praksis omkring støtte, kan denne blive forstærket af washback-effekten, der tilsammen underbygger et strukturelt orienteret sprogsyn i børnehavernes praksis.

#### **4.2. Barrierer for inklusion**

Relationer blandt børn og voksne synes med et strukturelt orienteret sprogsyn at blive præget af asymmetriske relationer (se 3.4). Jeg vurderer, at der ofte er vurderinger, magt, fravær af tillid og anerkendelse i asymmetriske relationer. Tillid og anerkendelsen er støttende for læring (Egelund, Tetler, & Andersen, 2009) og inklusion (Mitchell, 2007)

Udformer støtten sig som træning i de færdigheder barnet ikke magter, kan barnet opleve, at det blive fordret på at træne færdigheder, der ikke er meningsfulde med risiko for manglende succes, fravær af anerkendelse og stempling som et barn med mangler. Dette er netop barrierer for inklusion (Booth & Ainscow, 2007) Det er evident, at støtte ofte har en effekt, for disse børn bliver bedre til nogle sproglige færdigheder. Praksissen kan dog skabe en barriere for inklusion, fordi børnene bliver taget ud af almentilbuddet i kortere eller længere tid og bliver derved ikke deltagende i almentilbuddet. Det ekskluderende kan desuden bestå i den tænkning, der er forbundet med at finde mangler. At støtten udformer sig som træning i de færdigheder, barnet ikke magter, er oplagt. Dette fokus på mangler hos børn får en stigmatiserende funktion, da nogle børn p.g.a. sproglige mangler bliver vurderet som ikke tilhørende normalgruppen, som de hermed bliver ekskluderet fra med risiko for manglende anerkendelse som resultat (Booth & Ainscow, 2007; Struve, 2009). Det ekskluderende kommer således til at være en del af den pædagogiske tænkning.

#### **4.3. Vurdering i forhold til inklusion.**

Jeg vurderer, at konsekvensen af den herskende diskurs betyder en stor risiko for eksklusion. Det vil derfor i denne opgaves inklusionsperspektiv være væsentligt at udfordre den herskende diskurs ved at se på et interaktionelt orienteret sprogsyn for at kunne vurdere, om den som alternativ diskurs i højere grad understøtter en inkluderende praksis.

Jeg har valgt at beskæftige mig med Michel Tomasellos sprogtilegnelsesteori. Tomasello forholder sig ikke til inklusion, så det er min opgave at udlede de pædagogiske konsekvenser af teorien og derudfra vurdere mulighederne for en inkluderende specialpædagogisk praksis.

## 5. Identificering af et interaktionelt orienteret syn på sprogtilegnelse.

Michael Tomasello lancerer et konstruktivistisk sprogsyn - *usage-based theory of language acquisition*. Det er konstruktivistisk, idet det angiver, at barnet konstruerer sit sprog ved at bruge det. Den igangsættende sproglige evne er ikke, som Chomsky hævder det, en medfødt evne til at danne sprog grammatisk (Chomsky, 1971, 1980). Det er en grundantagelse, at mennesket er skabt til kommunikation. En anden grundantagelse er menneskets evne til at aflæse intentioner (*intention-reading-theory of mind*) (Tomasello, 2005), s.3). Dette er unikt for Tomasellos sproglige teori; og med det forklarer han gennem sin forskning starttidspunktet for sproglige udtryk omkring 1 år, idet barnet da har lært sig at dele opmærksomhed (fælles opmærksomhed), følge en andens intention gennem pegning og lært at imitere andres intentionelle handlinger (ibid). Disse færdigheder er forudsætninger for sprog både på et færdigheds- og motivations plan. Når børn lærer sig sprog er det således motiveret af kommunikationsbehovet og -evne og ønsket til at skabe fællesskab med andre. Tomasello dokumenterer med sin forskning, at børn har evne til at danne mønstre, skemaer, systemer og struktur (*pattern-finding*, ibid. s. 28f). Det imitative aspekt her er centralt, da det er gennem imitationen og brugen, at barnet lærer sig det symbolske sprog.

Simpelt kan man sige, at børn konstruerer sprog, fordi de har brug for det, og fordi der er nogle at lære det af. Kognitivt dokumenterer Tomasello, at der er 4 processer:

- Sybollarer, som forudsætter evne til at læse intentioner.
- Evnen til abstraktion, hvor barnet er i stand til at generalisere ud fra enkeltdele til syntaktiske konstruktioner ved at sammenholde det hørte sprog.
- Evnen til at tilpasse egne sproglige erfaringer til den konventionelle sprogbrug.
- Kategorisering (ibid. S.295).

UBL forstår sprogtilegnelse både i situeret sproglig interaktion og i sproglig udvikling over tid hos den enkelte. Den individuelle strukturelle sproglige udvikling er således indlejret i den sociale intentionelle og interaktionelle forståelse. Individuel kognitiv udvikling og sociale praksisser ses som gensidigt konstituerende; som noget der finder sted i sprogbrugsbegivenheder. Tomasello fremhæver i sin forskning, at i UBL-teori antages, at al vores sproglige viden består af konstruktioner. Barnet skaber ufuldendte emnebaserede konstruktioner på sætningsniveau. Disse emnebaserede konstruktioner (*item-based constructions* – min oversættelse) er af afgørende betydning for udviklingen af syntaksen, hvor barnet gennem det kommunikative samvær tilegner sig den konventionelle grammatik ved at generalisere de konstruktioner, det hører i sprogbrugsbegivenhederne (ibid s. 326). Barnet bevæger sig som sprogbruger langs dette kontinuum af sproglige konstruktioner, både i situeret interaktion og i udvikling, når det lærer sprog.

Et centralt aspekt i Tomasellos teori er den afgørende betydning, han tillægger fælles opmærksomhed på noget tredje. Han kalder det triaden (Tomasello, 2005), s.21).

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

Funktionen består i, at barnet lærer sig at se efter det, den voksne ser efter eller gør og dermed 'ser' den voksnes intention. Det triadiske indeholder, at barnet imiterer og koordinerer egne handlinger med de voksnes handlinger og intentioner. Når barnet lærer sig dette sikkert ca. 10 måneder gammel, er grundlaget for at kunne begynde at bruge sprog selv, fordi tre udtryk for social kompetence, som er afgørende for udvikling af sprog er til stede:

1. Fælles opmærksomhed
2. Forståelse af kommunikative intentioner.
3. Kulturel (situeret) læring i form af reflekteret imitation.

I den delte opmærksomheds ramme, hvor voksen-barn-kommunikation finder sted, får sproget sin betydning, da sproget er det symbolske indhold i kommunikation (Tomasello, 2005), s. 41.

## 5.2. Hvordan forstås læring i forhold til sprogtilegnelse?

Tomasello behandler ikke de læringsmæssige konsekvenser målrettet. Jeg drager i dette afsnit konsekvenser af den forståelse af sprogtilegnelse, Tomasello fremstiller og sætter den i forbindelse med læringsteorier, der kan understøtte Tomasellos forståelse.

Jeg ser, at den interaktionelle tilgang betyder, at fokus er på barnets udtryk i kommunikationen og den betydning og mening, der her bliver skabt. Det er den kommunikative betydning, der er i fokus. Det kommunikative samspil er genstandsfelt, hvilket betyder, at laver man bevægelser i omverdenen, vil det også bevæge barnet. Forandringer skabes ved, at man sætter noget i gang i de betingelser, der er til stede for barnet. Barnets kontekst er i fokus, når barnets læring er emnet med den konsekvens, at den pædagogiske indsats for at fremme læring vil være rettet mod barnets samspil i kontekster.

For at sætte Tomasellos teori i et læringsmæssigt perspektiv vil jeg nu belyse forskellige dimensioner i teorien ved at inddrage forståelser hentet fra konstruktiv læringsteori og mesterlæreteori, da det konstruktive, det situerede og det imitative er centrale aspekter i teorien.

**Sproget** forstås som et system af kommunikationshandlinger i samværet, der gør kommunikation mulig. Således bliver arten og kvaliteten af samværet gjort væsentlig og ikke den sproglige aktivitet i sig selv (Tomasello, 2005), s. 41. Denne forståelse af sprog er i overensstemmelse med sprogforståelsen i Luhmanns operative konstruktivisme. *Sproget betragtes som et medie, som henholdsvis det psykiske og det sociale kan anvende til at strukturere egne operationer (Rasmussen, 2004) s.262.* Sproget har ikke nogen specifik funktion i sig selv. Det eksisterer kun, når det anvendes. Sprog læres som al anden læring gennem forskelsmarkeringer (ibid., s.263).

**Den imitative dimension** er ikke blot en spejling af den voksnes handlinger, men en kognitiv proces - adaptation, hvor barnet transformerer de voksnes handlinger ind i sit eget mønster og gør handlingen – sproglige såvel som ikke sproglige - til sin i kraft af sin evne til at finde mønstre og kategorisere. Denne iboende evne gør

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt



det muligt for barnet gennem abstraktion at skabe sit sprog og bruge det i kommunikative samspil (Tomasello, 2005)s. 40). Abstraktionen består i at se mønstre, systemer, søge efter fællestræk – at bære en erfaring ud af den lærende situation og integrere den i egne systemer (se transfer senere).

Forståelsen af imitation strækker sig **fra** efterligning **over** Banduras social-behavioristiske observationsindlæring, hvor barnet lærer ved at observere voksne rollemodeller, som tilfører genforstærkende stimuli som ros og billigelse (Bandura, 1977) **til** Tomasellos ovenfor nævnte, som svarer til den mulige læringsdel af adaptationsprocesserne i Illeris læringsteori. I Illeris' teori lærer barnet ved at integrere de voksnes handling i deres eget etablerede system (Illeris, 2009)s.264) svarende til Wengers forståelse af læring i praksisfællesskaber (Wenger, 2004)s. 15). Det er på dette grundlag muligt at konstituere en forståelse af læring gennem imitation som læring i fælles praksis gennem bl.a. imitation af voksne i en meningsfyldt ramme, hvor barnet og den voksne er deltagende og engagerede. De voksne fremstår som selvobjekter med betydningsbærende rettet for barnet (Tønnesvang, 2002)s.85)

**Praksisfællesskaber** er et begreb fra mesterlæreteorien, som betegner en faglig social organisation, hvor der sker læring af organisationens færdigheder. *Læringen sker ved, at aktiviteterne er synlige og ved, at der gives adgang til at deltage og handle i væsentlige praksissituationer* (Nielsen, 1998)s.24). Læringen her er tænkt i forhold til at lære at udføre fysiske handlinger. Omsat til UBL vurderer jeg, at det er relevant og får en betydning på den måde, at praksisfællesskabet skal danne grundlag for, at børn lærer sig væsentlige handlinger i et kommunikativt fællesskab, hvor sproget følger med som medie mellem fællesskab og individ. Læringen bliver således dobbelt. Barnet lærer betydningsfulde handlinger (f.eks. lege, dække bord, rutsje – hvad som helst) og lærer det sprog, der medierer kommunikationen omkring disse handlinger. Sproget følger, fordi det er nødvendigt. Praksisfællesskaber kan ses som en afgørende rammebetingelse for læring (Illeris, 2009)s. 122)

**Legitim perifer deltagelse** er et begreb, der ligeledes hører praksisfællesskabet til. Det perifere består i, at man deltager i praksisfællesskabet uden fuldgyltige kompetencer med mulighed for at lære sig fællesskabets praksis ved gradvist at tilegne sig praksis gennem modellæring/imitation (Nielsen, 1998)s.204). Omsat til UBL vil det sige, at barnet er på vej til at beherske sproget på højde med de voksne, og barnet deltager i fællesskabet med de sproglige kompetencer det har, mens de voksne bruger et sprog, der giver barnet mulighed for at øge sine sproglige kompetencer gennem brug af voksne som model (Tomasello, 2005)s.296)

**Transfer** begrebet indebærer *en overførsel af det lærte fra læringssituationen til en anden situation* (Wahlgren, 2009)s.6. Transferbegrebet er primært knyttet til overførsel fra undervisning til andre virksomhedsformer. Her har det sin relevans i forhold til, at det sprog, der er knyttet til den konkrete handling, formår barnet gennem situeret læring i mange kontekster at uddrage strukturelle mønstre af og derved udvide sin sproglige kompetence og bruge denne kompetence i nye kon-

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

tekster. Evnen til at systematisere, kategorisere og abstrahere er en refleksionsproces. Der er således sammenfald i forståelsen af refleksionen som transfermulighed og forståelsen af refleksion som en del af sprogtilegnelsen i UBL (afsnit 5). Barnet skaber en forandring, en læring, *en varig kapacitetsændring* (Illeris, 2009) s.13).

### 5.3. Hvordan konstrueres barnet, forældrene, pædagogen, miljøet og barnets iagttager

**Barnet** fremstår som den lærende i et ligeværdigt kommunikativt forhold til den voksne, hvor fokus er på den kommunikation barnet og den voksne har sammen og ikke på, at barnet skal lære sprog. Barn og voksen indgår i et samvær, der skal være meningsfuldt for begge. Sproget er mediet for kommunikationen.

**Pædagogens og forældrenes** opgave i forhold til det BmFS bliver at skabe meningsfulde sammenhænge med en kommunikation, hvor sproget er et medie, der passer til barnets udvikling. Voksne, der er i kommunikation med barnet, skal give barnet mulighed for at *høre den voksnes udtryk, læse den kommunikative intention, der er indeholdt i udtrykket, segmentere det kommunikative udtryk i enkeltdele, ....og lagre det forståede udtryk og enkeltdele* (min oversættelse) (Tomasello, 2005)s.297). Den voksne skal således sørge for, at det sprog barnet hører i den meningsfulde sammenhæng passer til barnets læringsmuligheder. Relationen mellem barn og voksen bliver kommunikativt i høj grad symmetrisk, da det er aktiviteten, der er i fokus. Her bidrager enhver ud fra sine forudsætninger, som kan være meget forskellige, for at give aktiviteten mening.

I og med at det er samspillet og den fælles aktivitet, der kommer i spil, som en forudsætning for at skabe sproglig læring, henledes opmærksomheden på betydningen af **miljøet** som helhed.

**Barnets iagttager** konstitueres som den voksne, der i samspil med barnet eller iagttagende barnet i samspil med andre, observerer barnets sprog handlinger i kommunikationen og ud over sproglige kompetencer tager en mængde ikke sproglige forhold med i betragtning f.eks pragmatiske kompetencer som barnets initiativ, evne til at bruge symboler, turtagning og hvordan barnet giver sproget betydning og mening. Mening er den intention barnet udtrykker (Vejleskov, 2007)s. 53). Barnets iagttager har bevidsthed om, at *sprogevnene er dynamisk. Den passer til og tilpasser sig de kommunikative behov, som sprogbrugeren/barnet til enhver tid skal honorere* (Elnegaard, 2007).

Meningsfuldt samspil og relationer præget af symmetri kendetegner konstitutionerne omkring BmSF.

## 6. Hvilken diskurs konstrueres af et interaktionelt orienteret sprogsyn?

Jeg vælger at sammenfatte mine formuleringer omkring et interaktionelt sprogsyn i en diskurs for at tydeliggøre den menings- og handlingshorisont et sådant sprogsyn skaber og bliver skabt af (Dreyer Hansen & Sehested, 2003)s. 187). Identificeringen af diskursen er en måde at forstå, hvad der er menings- og betydningsgivende for den almen- og specialpædagogisk tænkning og tiltag.

BmSF er i en interaktionelt orienteret forståelsesramme et begreb, der dækker over et barn, der er i gang med at skabe sit sprog i et kommunikativt samspil. Barnet mestrer sproget i samspillet på en sådan måde, at samspillet ikke har den karakter, som man kan forvente for alderen. Samspilsmulighederne er begrænsede og skal påvirkes for at udvikle sproget.

## 7. Sammenfatning af konsekvenserne for den specialpædagogiske praksis.

Specialpædagogik er betegnelsen for den pædagogiske virksomhed,, der skal til for at sikre at individer ikke bliver udgrænset (Egelund, et al., 2009) s. 30). Grænsen mellem pædagogik og almenpædagogik er således situationsafhængig. I det perspektiv blive den specialpædagogiske praksis i høj grad den professionelle analyse af et barns situation og dernæst vurdering af og udførelse af de handlinger, der skal til for at sikre barnets deltagelse. En sådan forståelse lever op til en inklusiv praksis, hvor specialpædagogikken bliver en kvalificering af almenpædagogikken rettet mod børn med særlige behov.

Konsekvensen af et interaktionelt orienteret sprogsyn vil være, at den specialpædagogiske sproglige indsats i høj grad vil være rettet mod samspil . Udviklingen af strukturelle færdigheder vil være indlejret i det sproglige samspil i meningsfyldte situationer. BmFS vil lære sig de sproglige færdigheder, fordi det i samværet skaber mening for barnet. Dette skal ses i forhold den mening, som bliver skabt af og skabes af et strukturelt orienterede sprogsyn, som vil rette sin specialpædagogiske indsats mod individuel udvikling af formelle sproglige færdigheder.

Med en praksis rettet mod kvalificering af samspillet vil i langt højere grad have mulighed for at udfolde sig i almenmiljøet. Lykkes det, vil der være tale om inklusion, da det er en betegnelse for et miljø, en kultur, hvor alle deltager i fællesskabet (Morthorst i (Næsby, 2009).

Den specialpædagogiske praksis bliver i langt højere grad pædagogiske refleksioner, der kvalificere et samspil, som i princippet kan være et samspil i almenmiljøet. *Det er således fællesskabet, der i første omgang skal sættes fokus på ... og ikke barnets vanskeligheder (Egelund, et al., 2009)s.275)*

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

## 8. Konsekvenser for det specialpædagogiske læringsmiljø

Jeg vil her trække nogle områder frem i det specialpædagogiske læringsmiljø. Det må ses som illustrative eksempler.

En logisk konsekvens af et UBL-syn er, at BmSF's sprogudvikling sker i praksisfællesskaber. De voksne omkring barnet bør have en særlig sproglig opmærksomhed på BmSF, så det er muligt at etablere et sprog i fællesskabet sammen med barnet. Sprogets kompleksitet skal være inden for barnets rækkevidde. Det vil sige dets nærmeste udviklingszone set i den konstruktivistiske forståelse, som formuleret af Engeström, hvor udviklingszonen er en dialog mellem barnet og dets fremtid, altså en kreativ proces (Illeris, 2009), s. 73). Den voksne kan analysere sig frem til barnets udviklingszone ved at opdage, hvor barnet er på vej hen og guide det på sin vej. Guidningen er den støtte, der skal til, for at barnet kan lykkes selv.

Et BmSF vil finde et fællesskab, hvor det kan deltage. Det vil givet være et fællesskab, hvor sproget ikke er konstituerende – f. eks tumlerummet. Sprogligt alderssvarende børn kunne finde sammen omkring rolleleg, der er fuld af sprog. Uden intervention skabes 2 grupper. Line Mørcks idé om grænsefællesskaber (i(Elle, Nielsen, & Nissen, 2006)s.99) handler om at skabe fællesskaber, som går på tværs af etablerede fællesskaber, og som rummer deltagelse fra disse fællesskaber. I dette eksempel både af børn i rollelegens sproglige fællesskab og tumlerummets bevægelsesfællesskab. Et grænsefællesskab konstruerer et nyt mulighedsrum for både barnet med og uden sproglig forsinkelse.

Det alderssvarende sprog er samfundsmæssigt en ønsket position og vil dermed være forbundet med prestige. Som en følge heraf kan BmSF opleve manglende respekt og anerkendelse samt manglende deltagelse i det sproglige fællesskab og se sig som marginaliserede. En pædagogisk praksis, der kan befordre skabelsen af et grænsefællesskab mellem de to handlingsrum, som rummer elementer fra begge fællesskaber med den konsekvens, at børn både med og uden alderssvarende sprog er deltagende. I eksemplet kunne det være det at forstørre det element af konstruktionsleg, der kan være i begge de etablerede lege og gøre det til grænsefællesskabets leg – bygge en borg af tumlerummets skumpuder, f.eks. set fra et sprogtilgængeligheds perspektiv betyder det, at de voksne tilfører fællesskabet sprog, som børnene kan imitere og i fælles handling gøre til deres eget udtryk. Barnet har mange deltagerbaner, som de voksne kan være med til at udvide for at skabe mange former for situeret læring, der er konstruerende for sprog (Tomasello, 2005)s.320).

Pædagogens rolle i legen kan blive at etablere *vejledt deltagelse* (Pedersen, 2009)s. 86) for marginaliserede børn ved at guide dem ind i et fællesskab og opnå deltagelse.

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilgængelse i det specialpædagogiske felt

## 9. Diskussion og sammenfatning af konsekvenser for deltagelse og inklusion

Sammenfattende vurderer jeg, at det strukturelt orienterede sprogsyn med sin **risiko** for fokus på mangler, individuel træning isoleret fra almenmiljøet, asymmetriske relationer, stigmatisering og marginalisering, der alle er risikofaktorer for eksklusion, kan være elementer i et ekskluderende miljø. Jeg ved, at det ofte lykkes at lave individorienteret sproglig stimulation af børn uden oplevelsen af eksklusion som konsekvens. Der findes et væld af velfungerende børn med et forsinket sprog, som sikkert nyder godt af specialpædagogisk bistand for at udvikle sproglige færdigheder, men min vandring gennem problemstillingen fortæller mig, at et strukturelt orienteret sprogsyn underbygger eksklusion.

Jeg kan stille spørgsmålstegn ved, om det er de børn, et individuelt strukturelt orienteret sprogsyn finder, er en hensigtsmæssig målgruppe i det specialpædagogiske genstandsfelt. Set ud fra et interaktionelt orienteret sprogsyn er det kommunikationen og evne til kommunikation, man skal have for øje, da det er disse kompetencer, der er forudsætninger for sprogtilegnelse. Det er altså andre børn, det interaktionelt orienterede specialpædagogiske blik har for sit øje. Den tilgang man undersøger og forstår praksis med, har betydning for, hvad man får øje på og dermed hvilke subjektpositioner og deltagerpositioner, man er med til at skabe (Mørck, 2006). I et interaktionelt orienteret sprogsyn vil man hæfte sig ved kvaliteten af samspillet og forbedre barnets deltagelse i det. Barnet vil med gode sproglige modeller, vidende om sprogtilegnelse og alle dens finurligheder, udvikle sit sprog.

Med et interaktionelt sprogsyn vil man få øje på andre børn og skabe en specialpædagogisk praksis, der understøtter et inkluderende miljø.

## 10. Perspektivering

Stående midt i problematikken omkring organisering af arbejde med børn i sproglige vanskeligheder har jeg med arbejdet med denne opgaves tema opnået handlemuligheder og mod til at ændre praksis.

I denne opgaves begrænsede rammer har det ikke været muligt for mig at udfordre inklusionstænkningen på, om der for børn med sproglig forsinkelse er en grænse for inklusion.

## Litteraturliste (refereret)

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2007). *Inkluderingshåndbogen: udvikling af leg, læring og deltagelse i dagtilbud*. Kbh.: BUPL.
- Breinholt, A., Holm, L., & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Chomsky, N. (1971). *Sprog og bevidsthed*: Gyldendal.
- Chomsky, N. (1980). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.
- Dagtilbudsloven *Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. Valby: Schultz Information.
- Dreyer Hansen, A., & Sehested, K. (2003). *Konstruktive bidrag: om teori og metode i konstruktivistisk videnskab*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Egelund, N., Tetler, S., & Andersen, G. L. (2009). *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Elle, B., Nielsen, K., & Nissen, M. (2006). *Pædagogisk psykologi: positioner og perspektiver*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Elnegaard, L. (2007). Vurdering af tosprogede småbørns andetsprogtilegnelse. *Dansk audiologopædi*, 43(3), 6-15.
- EVA (2009). Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater. *Danmarks Evalueringsinstitut*.
- Holm, I. M. (2009). *Det sprogligt alderssvarende barn* (Eksamensopgave, modul 1, efterår 2009, Masteruddannelsen i Specialpædagogik).
- Holm, L. (2009). Evaluering af sprogvurderingsmaterialer i daginstitutioner. *Danmarks Pædagogiske Universitetsskole*.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mitchell, D. R. (2007). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. New York: Taylor & Francis.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber: læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Niedersø, e. a. (2006). Det tidlige sprogs betydning for læseindlæringen. *Psykologisk pædagogisk rådgivning*, 43(2), 162-171.
- Nielsen, K. (1998). *Mesterlære: læring som social praksis*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Næsby, T. (2009). *Udsatte børn og sprogvurdering i dagtilbud*. [Odense]: Servicestyrelsen.

Ida Marie Holm:

Master i specialpædagogik, modul 2: Sprogtilegnelse i det specialpædagogiske felt

- Pedersen, C. (2009). *Inklusionens pædagogik: fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Struve, K. (2009). *Inklusion: ideal og virkelighed*. Århus: ViaSysteme.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet i pædagogikken: selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsepædagogik*. Århus: Klim.
- Vejleskov, H. (2007). *Sprogbrug og sprogtilegnelse hos børn*. Herning: Specialpædagogisk forlag.
- Wahlgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde*. NCK, København.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- [www.skanderborg.dk](http://www.skanderborg.dk) Skanderborg kommunes sammenhængende børnepolitik