

Fonologisk læring gennem perifer legitim deltagelse

Af Ida Marie Holm

Artiklen er et bud på et læringsbegreb i forhold til børn, hvis sprog er præget af fonologiske mangler. Ideen er at bruge grundlaget fra situeret læring for herigennem at skabe forandringer for barnet ved at give barnet en mulighed for at være iagttagende og gennem deltagelse at opnå mestring af en mere korrekt fonologi. Tænkningen er ikke mindst rettet mod logopædens vejledning til de voksne omkring børn med lette fonologiske mangler. Artiklen omhandler centrale begreber i den perifere legitime deltagelse, det sprogsyn og det læringsbegreb, der ligger til grund og sandsynliggør, at ideen kan ses ind i en inkluderende praksis.

Artiklens perspektivering angiver, hvordan ideen kan skabe grobund for arbejde med inkluderende sprogtilgængelse generelt i småbørnsområdet

Sprogsyn

Meget forenklet kan man konstruere to grundlæggende sprogsyn

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).
2. Et interaktionelt orienteret sprogsyn, der retter sig mod barnets kommunikationskompetencer og sprogbrug i interaktion med andre (ibid).

Groft sagt kan man sige, at i et strukturelt sprogsyn er sprogets kompetencer iboende barnet. Man vil have fokus på at identificere barnets kompetencer inden for sprogets delelementer, mens man i et interaktionelt sprogsyn vil have fokus på at skabe relationer, så barnet lærer sig sprog, fordi sproget er en kommunikationsform mellem mennesker. I praksis behøver de to sprogsyn ikke at have modstridende konsekvenser, fordi ligegyldigt hvilket sprogsyn, der måtte ligge til grund, er der en viden om, at børn lærer sprog i meningsfulde sammenhænge. Ensidig brug af et strukturelt sprogsyn kan dog i højere grad invitere til træning af børn, fordi børn skal kunne noget bestemt, mens et interaktionelt sprogsyn i højere grad inviterer til at lave sprogmiljøer, fordi meningsfulde handlinger i denne forståelse er en forudsætning for sprogtilgængelse.

Michael Tomasello (Tomasello, 2005) lancerer et konstruktivistisk sprogsyn - *usage-based theory* og *language aquisition*. Det er konstruktivistisk, idet det angiver, at barnet konstruerer sit sprog ved at bruge det. Artiklen vil argumentere for dette interaktionelt orienterede sprogsyn med afsæt i Tomasellos forskning.

Interaktionel sprogtilgængelsesteori

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

- Symbolisering, 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

(Tomasello 2005)

Tomassello forstår sproget som et system af kommunikationshandlinger i samværet. Således bliver arten og kvaliteten af samværet gjort væsentlig og ikke den sproglige aktivitet i sig selv (Tomasello, 2005). 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)*. Sproget har ikke en specifik funktion i sig selv.

Hvordan forstås læring i forhold til sprogtilegnelse?

Den interaktionelle tilgang betyder, at fokus er på barnets udtryk i kommunikationen og den mening og betydning, der her bliver skabt. Det er den kommunikative betydning, der er i fokus. Det kommunikative samspil er genstandsfelt, hvilket indebærer, at bevægelser i omverdenen vil 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.

Det konstruktive, det situerede og det imitative er centrale aspekter i Tomasellos teori.

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 handlingerne – sproglige såvel som ikke sproglige - til sine i kraft af sin evne til at finde mønstre og kategorisere. Denne medfødte færdighed, abstraktion, gør det muligt for barnet at skabe sit sprog og bruge det i kommunikative samspil (Tomasello, 2005). 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.

Det er på dette grundlag muligt at konstituere en forståelse af læring i fælles praksis gennem bl.a. imitation af voksne i en meningsfyldt ramme, hvor barnet og den voksne er deltagende og engagerede.

At betragte **læring som situeret** medfører, at de funktionelle teoriens erkendelsesmæssige grundlag er for begrænset. Indenfor et situeret perspektiv er erkendelsen knyttet til de praksisfællesskaber, vi indgår i, og den måde, praksisfællesskaber er organiseret på (Lave og Wenger, 2003).

Praksisfællesskaber er et begreb fra mesterlæreteorien, som betegner en faglig social organisation, hvor der sker læring af organisationens færdigheder. Læringen er situeret. *Læringen sker ved, at aktiviteterne er synlige og ved, at der gives adgang til at deltage og handle i væsentlige praksissituationer* (Nielsen, 1998). Læringen her er tænkt i forhold til at lære at udføre fysiske handlinger. Omsat til fonologisk læring opnås 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 kan følge, og medierer kommunikationen omkring disse handlinger. Sproget følger, fordi det er nødvendigt. Praksisfællesskaber kan ses som en afgørende rammebetingelse for læring (Illeris, 2009). I praksisfællesskabet kan de voksne undres over relevante ords udtale. Står man og skærer gulerødder i stykker og skræller kartofler, kan man undres over, at *skrælle* og *skære* begynder med samme lyd etc. I sådan en situation tænker man højt, og barnet bliver herved deltager i den voksnes tanker uden at skulle præstere. Momenter, hvor barnet spontant glædes eller undres, er en gave at gribe og forstørre gennem italesættelse, som barnet vil opleve anerkendende. Disse situerede momenter er unik grobund for fælles refleksion og læring.

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 modellering/imitation (Nielsen, 1999). Det legitime består i, at barnet ikke bliver fordret på ikke tilegnede kompetencer og bliver accepteret som iagttagende. 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 modeller (Tomasello, 2005).

Læring og fonologisk udvikling

Fonologisk kan det betyde, at de voksne i fællesskabet taler om ords lyd, at de voksnes samtale handler om undren over lyd, over hvor lyde dannes i munden, hvad der bevæger sig i munden, når man siger bestemte lyde, om ligheder og forskelle. Den 4-5 årige bliver i dette fællesskab vidne til eller iagttager til samtaler, som barnet ikke fordres at være aktiv i. Deltagelse består i, at de lytter / iagttager, mens de deltager i den meningsfulde aktivitet, fællesskabet er bygget op om – at bygge en hule f.eks. Der bliver tale om perifer legitim deltagelse, hvor barnet får mulighed for at få viden om sproglige detaljer, som det derefter kan gøre betydningsfulde og måske mulige for sig selv. Barnet får foræret informationer, som det selv og/eller sammen med de voksne kan prøve af, uden at der fordres noget af barnet. Barnet kan imitere sine voksne ud fra grundantagelsen om, at alt, hvad de nære voksne gør og siger, er betydningsfuldt for barnet, fordi barnet ønsker at være som sine voksne.

Det er her, sprogteoriene skilles, fordi grundantagelsen om, at barnet lærer i relationen og ikke kun af relationen, altid vil farve de voksnes handlinger. Det gør en forskel, om de voksne handler ud fra en antagelse om, at de skal skabe relationer mellem sig og børnene og børnene imellem, så børnene lærer gennem modeller og afprøvning; eller om de voksne skal lære børnene noget.

I forhold til fonologisk læring og lydlig opmærksomhed er det de voksnes refleksion og glæde over legen med det sprog, der etableres i relationerne, barnet bliver deltager i. Dermed gøres det meningsfuldt. Når de voksne f.eks. gør sig umage med at sige k-lyden i kat, vil barnet gøre det samme, så længe barnets systemer ikke er så fastlåste, at de er svære at ændre. De voksnes leg og samtale skal hele tiden indrettes på det, der er meningsfuldt for barnet, så barnet har en mulighed for at opdage nye veje.

I forhold til fonologisk læring betyder det, at de voksne skal etablere et fællesskab med et for barnet meningsfuldt indhold, hvor barnet er deltagende. De voksne kan tilføre den fonologiske læring der, hvor det i fællesskabet kan give mening for barnet. I praksis vil det ofte betyde at gribe de bolde, børn kaster op. Børn, der er sammen med voksne, der undres og glædes ved sprog, undres og glædes selv, så det handler ofte om, at de voksne hægter sig på. Har barnet ikke den undren og glæde, er det nyttigt at vise ved selv som voksen at være undrende og glædes. Det betyder, at hvis barnet ikke er opmærksom på lyd, kan den voksne begynde med sig selv og bringe det ind i fællesskabet med barnet.

Den perifere legitime deltagelse betyder, at barnet får mulighed for at være iagttagende til de voksnes undren og glæde uden at blive direkte fordret. Det meningsfulde består i, at de voksnes undren og glæde over sprog og udtale etableres i sammenhænge, der giver mening for barnet.

Har barnet et fastlåst system, er det oftest nødvendigt at lave en specifik logopædisk analyse for at finde ud af, hvad der skal til for, at barnet har en mulighed for at finde nye veje i sin udtale.

Perifer legitim deltagelse er bestemt ikke svaret på alle udtalemangler, men princippet og tænkningen bag kan være veje ind i forandringer.

Situeret læring, perifer legitim deltagelse og inklusion

Ved at betone deltagelse i praksisfællesskabet som det erkendelsesmæssige udgangspunkt flyttes opmærksomheden fra den funktionelle teoris betoning af enkeltelementer (kognition, viden og læring) til en relationel bestemmelse af disse elementer. Det vil sige, at læring, kognition og viden må forstås ud fra individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer, hvor det i højere grad er analysen af relationerne, der giver indhold til de enkelte elementer og mindre de enkelte elementer, der forklarer relationerne.

Ved at introducere legitim perifer deltagelse betones det, at læreprocessen har en rettethed mod at blive en del af praksisfællesskabet. Det er i dette begreb, læring tematiseres anderledes end i de funktionelle teorier. I funktionelle teorier tematiseres læringsoverførelse og internalisering af viden, og derfor ses undervisning som det centrale medium. I et situeret perspektiv bliver deltagelse og forbundethed til praksisfællesskabet det medium, hvori viden generes. Ved at introducere begrebet legitim perifer deltagelse sker der med andre ord en forskydning fra fokus på træning til fokus på læringsaspektet. Viden bliver ikke noget, der som sådan skal "overføres", men noget som genereres igennem deltagelse.

Med den situerede læringsteoris deltagelsesbegreb, hvor deltagelse er læringens forudsætning, bliver inklusionens deltagelsesbegreb honoreret. Inklusionens fordring accept, tilstedeværelse og læring kan ligeledes tilgodeses, når læringen er indlejret i fællesskaber i praksis, hvor læringen opstår i relationerne, og praksis hele tiden indretter sig på børnene i fællesskabet. Det er på dette grundlag muligt at konstituere en forståelse af læring i fælles praksis gennem bl.a. imitation af voksne i en meningsfyldt ramme, hvor barnet og den voksne er deltagende og engagerede; voksne, der fremstår som selvobjekter med betydningsbærende rettethed for barnet (Tønnesvang, 2002).

Er der børn, som har brug for udvikling af fonologien for at kunne deltage ligeværdigt i kommunikationen i fællesskabet, er det en del af de voksnes rettethed i de meningsfulde aktiviteter. På samme måde vælger man i praksisfællesskaberne rettethed efter andre af børnenes behov – det være sig sproglige, som alle andre med den tanke, at børn først er aktive iagttagere, arbejder sig ind i færdighederne inden de bliver fuldgældige medlemmer af praksis.

| | |
|---|---|
| Forfatter | Ida Marie Holm |
| Uddannelsesbaggrund | Speciallærer-, diplomuddannelse og Master i specialpædagogik |
| Nuværende arbejdsplads og arbejdsopgaver | Projekt & Udvikling, Fagsekretariatet Børn & Unge, Skanderborg Kommune. Udviklingsarbejde indenfor inklusion, sprog og læsning samt talepædagogisk sagsarbejde |
| Tidligere (relevante) arbejdspladser + arbejdsopgaver | Lærer i folkeskolen, PPR – tale-hørekonsulent og teamleder |
| Mailadresse | Ida.marie.holm@skanderborg.dk |
| Hjemmeside | www.sprogtilegnelse.dk |
| Tidligere artikler eller | "Talepædagogisk praksis", FTHFs medlemsblad, juni 2011 |

| | |
|------------|---|
| udgivelser | <p>”Inkluderende logopædisk praksis” i DA, juni 2012.</p> <p>”Opdagende skriftsprog – hvad har det med inklusion at gøre?” i bogen ”Skrivelyst i børnehaven”, Psykologisk Forlag 2012.</p> <p>”Specialisten i inkluderende praksis”, Tidsskriftet ”Specialpædagogik”, 4nr. 5/6 årgang 2012.</p> |
|------------|---|

Kilder

- Breinholt, A., Holm, L., & Laursen, H. P. (2009). *En bog om sprog i daginstitutioner: analyser af sproglig praksis*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2009). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. og Kvale, S. (1999) *Mesterlære - læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S (2003) *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- 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.