

Vi skyder en vældig fart, men hvor er vi egentlig på vej hen?

Af Ida Marie Holm. MaSNE

Udviklingskonsulent for inklusion, sprog og læsning

Skanderborg Kommune

På det gode skiv Mary står Skæg og Rasmus Klump og nyder sejladser på deres vidunderlige og af egen kraft byggede skib. I al tilfredsheden udsiger Skæg fra sin behagelige gyngestol spørgsmålet: *Vi skyder en vældig fart, men hvor er vi egentlig på vej hen?* Har den gode besætning for en tid mistet orienteringen eller målet? I den faglige debat i den pædagogiske logopædi kan stemningen fornemmes og den usikkerhed det afstedkommer spores.

Det er artiklens ønske at medvirke til den faglige dialog om den pædagogiske logopædis sigte og retning ved at belyse nogle af de mulige perspektiver i den logopædiske faglige selvforståelse i en tid, hvor inklusion og tværfaglighed er blandt grundforudsætningerne.

Vi er fortidsbestemte fremadrettede nutidigheder, har psykolog Jan Tønnesvang formuleret. Forstået ind i Rasmus Klump-billedet kan det give mening i artiklens stræben efter at finde kurs i fremadrettetheden at indstille den analytiske optik på fortiden for at finde mening i nutiden og påvirke fremtiden. Det felt, artiklen omhandler, er betjeningen af børn, hvis sprogudvikling inviterer til opmærksomhed.

Videnskabeligt er logopædien grundlaget, som skal omsættes til pædagogik. Derfor bruger artiklen betegnelsen pædagogiske logopæder. Det hedder andre steder talepædagoger, tale-høre-lærere, tale-høre-konsulenter o.l.

Den talepædagogiske tradition

Den talepædagogiske praksis på et PPR-kontor var, som jeg kendte den, kendetegnet ved, at pædagogisk personale eller forældre rettede henvendelse til PPR, fordi et barns sproglige udvikling af en eller anden grund bekymrede. Den pædagogiske logopæd gik på opdagelse ved at benytte sig af en eller flere af mange muligheder: tale med barn, forældre, pædagogisk personale, andre fagpersoner med kendskab til barnet, iagttage barnet i forskellige kontekster, iagttage barnets kontekster og /eller teste barnets sproglige formåen. Dette resulterede i en pædagogisk vurdering som indeholdt foranstaltningsforslag. Et af de mulige, hvor vejledning og rådgivning nok altid var aktuelle, var talepædagogisk undervisning. Undervisningen fik ofte diagnostisk karakter, fordi logopædan gennem sit samvær blev klogere på barnets barrierer og fandt mulige veje for læring. Logopæden reagerede således på en rejst problemstilling og havde i høj grad alene definitionsretten over sagsforholdet. Talepædagogiske forløb var ofte forbundet med succes og glæde for barn og forældre både hvad angår proces og resultat. Den faglige selvforståelse indeholdt en identificering og løsning af tale-sproglige vanskeligheder af børn forstået ind i dets kontekster, hvor løsningen af barnets vanskelighed ofte lå i omgivelsernes, herunder forældrenes, indsats (Holm, I.M., 2011, 2012). Den logopædiske tilgang havde sit teoretiske ståsted i en medicinsk forståelse af talelidelser som en mangel. Det handlede om at identificere manglen og med en indsats at normalisere.

Tværfaglighed, inklusion og den konsultative tilgang

I både tværfaglighedens og inklusionens perspektiv har ovennævnte praksis en skyggeside. Den tværfaglige skyggeside består bl.a. i definitionsretten. Tværfaglighed er, når flere faggrupper arbejder sammen om samme opgave, med hver sin faglige tilgang. Der foregår videndeling af specialkompetencer (Lauvås & Lauvås 2006).

Værdien af tværfaglighed består i høj grad af, at flere faglige blikke samtidigt er rettet mod et fælles tredje for, at de repræsenterede fagligheder sammen med forældrene i et fællesskab finder en måde at forstå genstandsfeltet på – et barn i vanskeligheden f.eks. - og herigennem finde kvalificerede handlemuligheder. Med det tværfaglige udgangspunkt og forældresamarbejdet i det konsultative møde kan logopæder ikke alene definere sit genstandsfelt og handlemuligheder.

Med inklusionsparadigmet er barnets deltagelse og læring kommet i centrum, hvor det tidligere alene var barnets læring med deltagelse som et medie til læring. Man kan sige, at i den store optagethed læringen i miljøet var der bevaret et individperspektiv, nemlig barnets læring. I inklusionens relationsperspektiv har deltagelse en egenværdi og inklusionen flytter blikket til fællesskabet. Værdien består i, at fællesskabet er det bærende, og det skal indrette sig på alle de medlemmer og i stadighed udvikle en bæredygtighed, så alle medlemmer er deltagende, i trivsel og lærende. Med inklusionsparadigmet er det således nødvendigt, at den pædagogiske logopæd både har

1. blik for det enkelte barn og kender det, der skal til for at barnet er deltagende **og** i læring og
2. samtidig kan analysere barnets miljø for der sammen med barnets voksne at finde veje for barnets deltagelse og læring.

Fordringen til den pædagogiske logopæds faglighed er således blevet større, fordi logopæden både skal rumme den specifikke logopædiske faglighed og skal også kunne analysere barnets miljø, for at bruge sin logopædiske faglighed pædagogisk i miljøet. Relationskompetencer er helt anderledes i centrum og spænder videre end nogensinde, fordi det ikke længere kun handler om at være i stand til at være dygtig i sine relationer til forældre, børn og samarbejdspartnere, men i høj grad også kunne lave analyse og vurdering af relationer i barnets miljø.

Den konsultative tilgang er en logisk konsekvens af forældreinddragelsen og den tværfaglige inklusionsfremmende fordring. Konsultativ tilgang flytter blikket fra primært det enkelte barns sprog til forståelse af børns sprog i den position, barnet har. Den logopædiske faglighed må således give sig mulighed for at gøre sig gældende i den konsultative tilgang, så den kan gøre nytte her sammen med andre relevante fagligheder og forældre.

Heri ligger store forandringer. Fra i høj grad at arbejde alene/selvstændigt, fordres det af den pædagogiske logopæd at kunne arbejde i et fællesskab. Et fællesskab under stadig forandring og konstruktion f.eks. i det konsultative møde. Kontekst- og kontrakt-afklaring er processer, der konstant er i spil. For at kunne lykkes med en være en dygtig faglighed, er det også nu nødvendigt at være en dygtig processtyrer / konsulent, hvor den specifikke fagfaglighed sættes i spil i fællesskabet. Det er specialistens linedans mellem essens og eksistens (Strøier, 2012), hvor balancen mellem samtidigheden af faglighed (essens) og evnen til momentvis at sætte sig i den andens sted, forstå relationer og se den andens mønstre i sin kontekst (eksistens) er i spil.

Organisatoriske forandringer

Med den nye folkeskolelov er det i høj grad skolelederen og forældrene, der har retten til at definere, om den logopædiske bistand er relevant. Også her er det faggruppens evne til at indgå i forhandling, der er afgørende for, hvordan den logopædiske faglighed kommer i spil. Denne forhandling er oftest ledet af PPR-lederen. Måske er faggruppen ramt af, at den ofte er ledet af en psykologfaglighed? Måske er viden om den logopædiske faglighed, viden om betydningen af sprogudvikling som central for hele barnets udvikling og som en enestående prædikator generelt ikke tilstrækkeligt til stede? Forstås sprogtilegnelse i et interaktivt sprogsyn, hvor sprog tilegnes i meningsfulde sammenhænge uløseligt er forbundet med hele barnets læring, får den pædagogiske logopædiske viden uanede dimensioner både pædagogisk og specialpædagogisk, fordi den kan omsætte særlig viden om sprog til pædagogisk praksis. Måske er det en særlig kunst at få det organisatorisk i spil?

Med inklusionsfordringens tab af en individfokuseret medicinsk tilgang, skal logopæden finde et specialiseret pædagogisk logopædisk ståsted, hvor den specialiserede viden gør nytte både i almenmiljøet og specifikt for de børn, hvis udvikling profiterer af den særlige viden.

Specific Language Disorder (SLI)/ sprogforstyrrelse / atypisk sprogudvikling / afvigende sprogudvikling

*International forskning tyder på, at 5-7 % af alle børnehavebørn har en afvigende eller forsinket sprogudvikling, uden at der findes nogen åbenlys forklaring (Sunddal, 2010). Her hæftes ved det afvigende eller de særlige barrierer for at tilegne sig sprog. Sprogtilegnelsen foregår ikke efter de mønstre, det er almindeligt. Artiklen vælger betegnelse *atypisk sprogudvikling* for at fremhæve, at der er en forskelssætning til det kommunikative samspil, som almenmiljøet umiddelbart består af. Med sprogvurderinger og den forskning, der ligger bag, ved vi noget om børn med forsinket udvikling, altså børn, hvis sprogtilegnelse er markant langsommere end de øvrige børns (uvm.2007). Vi ved dog ikke med sikkerhed præcist, hvad der er atypisk. Dog tegner der sig mønstre omkring specielt sproglig kompleksitet (narrativer), lydlig opmærksomhed og ordforråd, fordi det er områder, hvor der ud over skriftnære kompetencer kan spores at have sammenhæng med læseindlæringen (Bleses, 2012); samt med snitflader ind i psykologien, er der sikre tegn med executive funktioner og arbejdshukommelse (Wiig, 2012, Bishop 2006) . Pia Thomsen pointerer, at der er god grund til at flytte fokus hen på børnenes*

bearbejdning af inputtet, og at det er sprogtilegnelsesprocessen, der er afvigende (Thomsen, 2012). Det betyder, at der pædagogisk skal skabes grobund for processer snarere end inputtet. F.eks. er det ikke rimene i sig selv, der gavner, men de kognitive refleksionsprocesser, rim sætter i gang.

Vi ved, at børn med atypisk sprogudvikling adskiller sig fra andre børn i sproglige og kommunikative test, og vi erfarer, at en særlig rettet pædagogik er befordrende for at skabe forandring. Sproget kommer ikke ved at give mere af det, børnene får i forvejen, eller at give dem det, de skulle have haft. De såkaldte understimulerede børn (svagt sprogmiljø, midlertidig hørenedsættelse, støjfyldte miljøer etc.) er således ikke en del af kategorien. Kategorien af børn med atypisk sprogudvikling er ligesom andre kategorier konstruerede og langt fra sikkert afgrænsede endnu, og bliver det måske aldrig i kraft af sprogets kompleksitet. Måske kan vi med det, vi ved i dag, sige, at det atypiske består i, at der skal noget særligt til for at skabe deltagelse, læring og udvikling. Sikkert er det, at atypisk sprogudvikling er en del af en kompleksitet – den opmærksomme iagttager ser andet atypisk end det sproglige udtryk (Thomsen 2012). Det kan virke nyttigt i respekt for kompleksiteten at pege på at finde mulige veje for et barn og lade årsagerne ligge. Vi ved, at det er betydningsfuldt at finde netop disse børn, da det er påviseligt, at der er sammenhæng mellem forsinket sprogudvikling, tidlig indsats og evnen til at begå sig i skolens fag (Justice, 2011).

At identificere det atypiske fra det typiske består f.eks. i:

- På stammeområdet at skelne mellem ikke-flydende tale og stammen
- Fonologiske at identificere om barnets processer følger et typisk eller atypisk mønster (Clausen, 2012)
- På det artikulatoriske område at skelne snøvl fra usikker artikulation
- På ordforråds- og sprogforståelsesområdet området at skelne f.eks tilbageholdenhed fra manglende ord i leksikon
- At skelne tøven fra ordmobilisering
- Etc.

Faglig selvforståelse

Faglig selvforståelse handler om den ramme eller horisont, man fagligt handler indenfor. Den faglige selvforståelse indeholder de mulige handlinger, tanker, forståelser og sprog og udelukker andet (Hedegaard Hansen, 2008).

En faglig selvforståelse har et sprog, som primært bruges af dets medlemmer. I logopædien er fonetik, fonologi, flydende tale, nasalisering etc. meningsfulde ord, som bliver indholdsudfyldt af den faglige viden i feltet.

En central opgave for den pædagogiske logopædi kunne være at identificere børnene med en atypisk sprogudvikling og finde mulige veje for deres sproglige og kommunikative udvikling. Det kunne være netop den forskelssætning, der adskiller de pædagogiske logopæder fra de andre fagpersoner i det sproglige felt, f.eks. sprogvejledere og tosprogsvejledere, hvis virke primært er rettet mod det almene og den forsinkede typiske udvikling.

Den logopædiske opgave flytter med identificeringen af det særlige sit fokus i kontinuummet mellem analyse og undervisning mod analysen. Analysen bliver et væsentligt kompetencekrav.

De miljøer, vi betjener, efterlyser praksisnær indsats og vejledning (KL, 2013). De pædagogiske logopæder har baggrund for at agere i den pædagogiske praksis, hvor de har mulighed for gennem egen indsats at analysere og udvikle det sproglige læringsmiljø og har mulighed for at være gode modeller for det pædagogiske personale; at skabe medieret læring. Herigennem udvikles det udsatte barns sprogmiljø samtidig med, at det giver den pædagogiske logopæd mulighed for at identificere barnets processer i miljøet og dermed blive stadig klogere på barnets udviklingsmuligheder. Aktionslæring, hvor der skabes reflekserum for pædagogisk udvikling, kan den pædagogiske logopæd se sig som vejleder ind i; ligesom det konsultative møde ud over at skabe en diskurs om et barn i en udsat position, er et fint lærings- og refleksionsrum.

Midlertidig eksklusion i et inkluderende perspektiv

Af de 5-7% børn, hvis sproglige / kommunikative udvikling er atypisk, vil nogle have brug for en særlig indsats, hvor det kan være det mest hensigtsmæssige at arbejde med barnet på tomandshånd eller i mindre grupper. I dette eksklusive miljø vil den pædagogiske logopæd opdage sider hos barnet, som det måske ellers ikke vil se. Det eksklusive miljø giver barnet deltagelsesmuligheder, det ellers ikke ville have. Erfaringen er, at de fleste børn elsker det og oplever sig meget privilegerede over at have en voksen for sig selv eller sammen med få andre. Inklusion handler først og fremmest om læring og deltagelse. Barnet kan få mulighed for at være deltagende i det lille miljø. Det inkluderende består i at bringe disse muligheder ind i et differentieret almenmiljø og bruge den viden til at indrette al-

menmiljøet og hjemmet, så de erfarede deltagelsesmuligheder kommer bliver aktive. Erfaringerne fra de midlertidige eksklusioner bruges til at differentiere det almene tilbud, så alle får deltagelses- og læringsmuligheder. En midlertidig eksklusion kan således ses som en kvalificering af almenmiljøet med den pædagogiske logopæd som vejleder.

Aspekter i udvikling af den faglige selvforståelse.

Udviklingsopgaven består i at bringe fagligheden ind i en systemtænkning, hvor den logopædiske individfokuserede viden kvalificerer relationerne i det inkluderende sproglige miljø, så barnet i en udsat position får nye positioner at udvikle sig ud fra. Det er en stor forandring at lære sig at ændre barnets position og ikke kun ændre barnet. Det er så grundlæggende, at det kan ses som et paradigmeskifte. En central pointe er at kunne være i individperspektivet og identificere det særlige ved det enkelte barns sprogtilegnelse. Dernæst at skifte logik, perspektiv og iagttagelsesposition for at transformere den individfokuserede viden ind i det pædagogiske fællesskab, hvor relationsperspektivet er nødvendigt. Det kræver nye logikker, nye handlemåder og nyt sprog for at skabe en fremtidssikret faglighed.

Det er mit håb at være med til at skabe faglig debat blandt pædagogiske logopæder og styrke et fagligt fællesskab med udviklende og deltagende fagfolk.

Referencer

- Bishop, D. V. M. (2006). *What causes specific language impairment in children?* Current Directions in Psychological Science.
- Bleses, D. (2012) Børn- og undervisningsministeriets sprogkonference, Nyborg
- Clausen, Marit , Fox-Boyer, Anette, 2012: Dansk-sprogede børns fonologiske udvikling, Dansk Audiologopædi, 4/47. årg.
- Hansen, Carla og Wilhelm: *Rasmus Klump*
- Hedegaard Hansen, J. (2009). *Narrativ dokumentation: en metode til udvikling af pædagogisk arbejde* (Vol. 1. udgave). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Holm, I.M- (2011). *Inkluderende logopædi i det specialpædagogiske felt*. Masterprojekt. Århus Universitet
- Holm, I.M (2012) *Inkluderende logopædi*. Dansk Audiologopædi
- Børn- og undervisningsministeriets sprogkonference, Nyborg
- Justice, L. (2011). *Language Skills as Predictors of Academic Success*. Unpublished manuscript, Odense.

- KL (2013) *Pejlemærker for fremtidens pædagogiske psykologiske rådgivning*. Implement Consulting group
- Lauvås, K. Lauvås, P. (2006) *Tværfagligt samarbejde - perspektiv og strategi*. 2. udgave. Klim, Århus.
- Olesen, Lone Sunddal (2010): *Når sproget gør mostand*, NASUD, Aalborg universitet, Psykolognyt,
- Strøier. V. (2012): *Konsulentens Grønspættebog*, Dansk Psykologisk Forlag
- Thomsen, Pia (2012): *Hvorfor lærer de sårbare børn ikke bare (det!) sprog?*, Børn- og undervisningsministeriets sprogkonference, Nyborg
- Tønnesvang, Jan (2012) *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde: praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi*. Klim, Århus
- www.uvm.dk (2007): *Baggrund for vurderingsmaterialet*.
- Wiig, E.H (2012): *Executive functions, Language and Literacy* (Alf, Nyborg)