

# BØRNS SPROGTILEGNELSE I ET UDDANNELSESMÆSSIGT PERSPEKTIV

Af Hans Månsson

*Begrebet sprog er semantisk mangetydigt. En meningsfuld diskussion om børns tilegnelse af sprog fordrer derfor opstilling af en forståelsesramme om børns sprog og sprogtilegnelse. Men det fordrer også et perspektiv.*

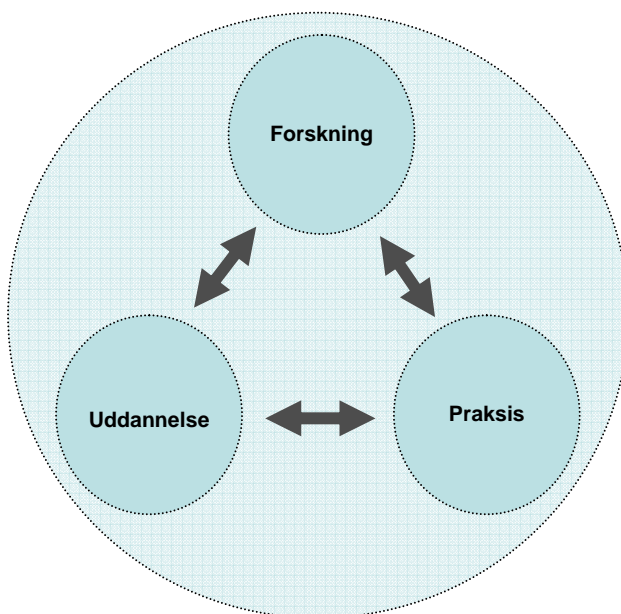
*Begge fordringer – dvs. en forståelsesramme og et perspektiv er indeholdt i nærværende artikel om børns sprogtilegnelse, hvor perspektivet, som er uddannelsesorienteret, kort introduceres i det følgende afsnit og uddybes i slutningen af artiklen med afsæt i den opstillede forståelsesramme om børns sprogtilegnelse.*

*Artiklen søger samtidig at sætte børns sprogtilegnelse i relation til forskning, uddannelse og praksis med henblik på at antyde disse tre dimensioners indbyrdes sammenhæng.*

## Et uddannelsesmæssigt perspektiv

Mit personlige perspektiv er i denne sammenhæng uddannelsesmæssigt. I min egenskab af lektor i pædagogik og uddannelseskoordinator ved et Center for Videregående Uddannelse, der som en central opgave varetager grunduddannelse af pædagoger og lærere, samt videreuddannelse bl.a. til stillinger som talepædagog og pædagogisk konsulent i PPR-enheder og kommunale forvaltninger, er dette perspektiv et logisk valg. Hvor andre måske ville vælge at anskue børns sprogtilegnelse ud fra et forskningsmæssigt perspektiv eller et praksisperspektiv, vælger jeg bevidst uddannelsesperspektivet vel vidende, at forskning, uddannelse og praksis bør indgå i et ligeværdigt og dynamisk samspil.

Figur 1:



Vægtlægningen af denne treklæng ligger mig stærkt på sinde, idet jeg udover min aktuelle uddannelsesmæssige beskæftigelse, har forsket og forsker fortsat i børns sprogudvikling og har arbejdet og arbejder fortsat med børns sproglige udvikling i praksis. Derved er jeg vidende om, at sammenhængen mellem forskning, uddannelse og praksis er mangelfuld og diffus. Så selvom mit perspektiv er uddannelsesmæssigt, vil jeg medtænke relationen til forskning og praksis i min fremstilling.

## En forståelsesramme om børns sprogtilegnelse

Hvis formidling af viden om børns sprogtilegnelse skal indgå i de pædagogiske grund- og videreuddannelse på en meningsfuld måde, er det nødvendigt at opstille en teoretisk, men også funktionel forståelsesramme om begrebet sprog, der er pædagogisk anvendelig. Jeg ønsker samtidig at antyde, at en opstilling af en teoretisk forståelsesramme om sprog – eller mere fokuseret børns sprogtilegnelse – vil være udtryk for et valg – og dermed et fravalg af andre teoretiske forståelser.

Mit første valg er kognitionspsykologisk. De seneste 20-30 år har kognitionspsykologien har fået en stadig mere fremtrædende position inden for psykologien og kan ses som en reaktion på tidligere tiders adfældsorienterede psykologi, der var dominerede i de fleste af det tyvende århundredes årtier og som stadigvæk dukker op inden for psykologisk terapi og pædagogikken, men i en humaniseret iklædning<sup>1</sup>. I sin rene form handler adfældspsykologi eller behaviorisme om stimulus og respons som målbare størrelser, hvorimod de psykologiske processer, som ikke er registrerbare – den sorte boks – ikke underkastes nærmere undersøgelse, fordi der ikke – ifølge denne tænkning – kan udledes noget sikkert herom.

Kognitionspsykologien adskiller sig herfra ved igen at lade forskningens genstand være psyken – altså forsøg på at forstå, hvad der sker inde i den sorte boks – f.eks. hvilke

---

<sup>1</sup> Programmet Trin for Trin er et eksempel herpå.

processer og sammenhænge, der er i spil i barnets mentale beredskab, når det tilegner sig et sprog.

Sproget indgår i forskellige kognitionspsykologiske forståelsesrammer. I det følgende vil jeg omtale et par af disse forståelsesrammer, fordi de også giver pædagogisk mening.

Anne Vibeke Fleischer benytter sig af en sådan forståelsesramme, når hun taler om det kognitive hierarki – dvs. en systematisk opstilling af de processer eller funktioner, der ligger til grund for barnets erkendelse af omverdenen. Rækkefølgen afspejler, hvornår i barnets liv, funktionen opstår og hvor den har sæde i hjernen. I det følgende gives et resumé af de enkelte processer<sup>2</sup>:

*Vågenhed* – Det er en afgørende forudsætning for aktiv medvirken i omverdenen, at barnet kan opretholde en tilstrækkelig høj grad af vågenhed gennem længere tid.

*Opmærksomhed* – Vågenhed er en nødvendig forudsætning for opmærksomhed, men er ikke i sig selv tilstrækkelig. Koncentration betyder, at barnet kan rette sin opmærksomhed mod et emne eller en genstand. Videre skal opmærksomheden kunne fastholdes i passende tid, hvorefter den rettes mod et nyt emne.

*Sprog* – Muligheden for at omsætte erfaringer i og læring af sprog omfatter både sprogforståelse og sprogproduktion. Omfatter også de processer, der omsætter tankeindholdet i sproglige symboler, som ordnes i kategorier og overbegreber.

*Hukommelse* – Egentlig er hukommelse også en forudsætning for, at sproget kan læres og huskes. Men muligheden for at omsætte erfaringer i sprog og symboler er en væsentlig forudsætning for, at disse erfaringer kan opbevares i hukommelsen. Når erfaringer opbevares i symbolform, spares der plads i hukommelseslageret. En nogenlunde velfungerende hukommelse er nødvendig, for at læring kan finde sted. Hvis ikke erfaringer kan fremdrages på et senere tidspunkt, har der ingen læring fundet sted.

*Konstruktive evner* – Her integreres motoriske og visuelle processer i en ordnet sekvens. Mere komplicerede konstruktive opgaver vil også inddrage sproglige processer, da sprog letter analysen af opgaven. Store dele af cortex (hjernebarken) er involveret i konstruktive opgaver. Derfor kan selv en mindre hjerneskade påvirke en bestemt præstation.

*Højere kognitive funktioner* - dvs. muligheden for at håndtere og bearbejde viden ved hjælp af abstrakte intellektuelle redskaber. Heri indgår tidligere læring kombineret med ny erfaring, problemløsning på symbolplan, abstrakt tænkning med logisk rækkefølge, overbegreber og kategorier, samt talmæssige beregninger. De højere kognitive funktioner bygger ovenpå og integrerer så mange underliggende processer, at de er særdeles følsomme over for tidligt opståede hjerneskader<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Læs en mere uddybende beskrivelse i Fleischer (1991): Børn med hjerneskade II, Den gule serie. København, der samtidig redegør for, hvordan forskelligt lokaliserede hjerneskader kan påvirke hjernens funktionsevne og -måde. Anders Gade beskriver (i Hjerneprocesser. Kognition og Neurovidenskab. Frydenlund. København. 1998) de samme processer, hvor neurologisk og neuropsykologisk teori udfoldes på en meget detaljeret og instruktiv måde.

<sup>3</sup> Anders Gades opstilling af processer eller funktioner, der indgår i den menneskelige kognition er grundigere og omfatter flere dele – bl.a. sanseprocesser og perception. Se henvisning note 3.

Rækkefølgen af processer eller funktioner i foranstående resumé antyder samtidig, hvordan hjernens forskellige dele gradvist tages i brug i løbet af barndommen. Udviklingen begynder i hjernens:

- *primære* område (arousal-enheden, som er lokaliseret i hjernestammen), går videre i det
- *sekundære* område (enheden for sensorisk input, som er placeret i tindingelappen (temporal-), isselappen (parietal-) og nakkelappen (occipital-) og afsluttes til det
- *tertiære* område (enheden for planlægning og udførelse af handlinger, som har sæde i pandelappen (frontal-))<sup>4</sup>.

Set i dette lys kan børns sprogtilegnelse ikke forstås som en mere eller mindre isoleret virksomhed, der kan reduceres til et spørgsmål om sproglige stimuli og en deraf følgende udvikling af sproglige færdigheder, men som et kompleks af mentale operationer, der på mange forskellige niveauer i hjernen står i et dynamisk forhold til hinanden.

Howard Gardner har siden udgivelsen af bogen *Frames of Mind* i 1983<sup>5</sup> ydet et interessant og indflydelsesrigt bidrag til en nuanceret forståelse af menneskets intelligens – i kraft af teorien om multiple intelligenser. Denne teori er også i forhold til børns sprog interessant, fordi sprog indgår på forskellige niveauer i teorien. Dels indgår sproget som et selvstændigt intelligensområde eller modul blandt syv andre moduler. Dels udgør ”sprog” – dvs. et symbolsystem - ét af otte kriterier for eksistensen af et selvstændigt intelligensmodul. Dette har interessante almen- såvel som specialpædagogiske implikationer, som det vil føre for vidt at uddybe her<sup>6</sup>. Derimod vil jeg hæfte mig ved den faktiske omsætning af teorien om de multiple intelligenser i den pædagogiske og didaktiske virkelighed i Danmark, som efter min opfattelse ikke yder teorien ret, fordi anvendelsen er fragmenterende og statisk. Dette illustrerer også svagheden ved MI-teorien og kognitionspsykologien som helhed ved, at betydningen af samspillet mellem det enkelte barn og det omgivende miljø undervurderes. I relation til forståelsen af, hvordan læring finder sted – f.eks. også børns sprogtilegnelse – kritiseres kognitionspsykologien fra flere sider for ensidigt at fokusere på den lærendes mentale processer og i for ringe grad at være opmærksom på den sammenhæng, hvori læringen finder sted og på social forhold<sup>7</sup>.

Jeg har i forbindelse med udformningen af en relations- og resurseorienteret beskrivelsesmodel rettet mod det specialpædagogiske virksomhedsfelt foreslået en ”dynamisering” af MI-teorien, således som flg. model skal illustrere:

---

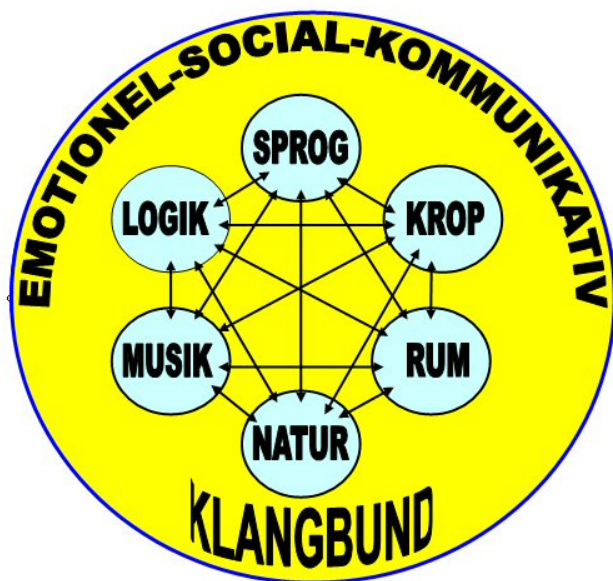
<sup>4</sup> Anne Vibeke Fleischer beskriver kortfattet en model for hjernens anatomiske og funktionelle udvikling i relation til tidlige hjerneskaders opståen og placering i hjernen. Se henvisning note 3, s.112-120.

<sup>5</sup> Howard Gardner (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.

<sup>6</sup> Der kan henvises til Hans Månsson (2002): *Midt i verden - og ude på noget*. Systime. Århus og Hans Månsson (2003): *LEA – en pædagogisk beskrivelsesmodel*. Systimes Academic. Århus.

<sup>7</sup> Jens Rasmussen (2004): *Undervisning i det refleksivt moderne*. Politik, profession, pædagogik. Hans Reitzels Forlag, s. 211. der henviser til kritikken fra virksomhedsteoretikere, sociokulturel teori om social situerethed, situeret læring og social konstruktionismen.

Figur 2:



Modellen skal danne grundlag for, hvordan en observatør – dvs. pædagogen, læreren eller en anden fagperson – kan udarbejde en pædagogisk beskrivelse. Observatøren må gøre sig klart, hvilket formål hun har med beskrivelsesarbejdet - og i forlængelse heraf, hvilket tema, der ønskes indkredset. Det er vigtigt, at denne indzoomning ikke indebærer, at barnet fragmenteres - men at der tages udgangspunkt i barnets personlige indre og personlige omverden. Mogens Hansen taler - med baggrund MI-teorien - om, at udviklingens projekt begynder i følgende takt:

- den personlige omverden,
- det personlige indre,
- det kropslige-kinæstetiske,
- det rumlige,
- det musikalske,
- det verbalt sproglige,
- det matematisk-logiske<sup>8</sup>.

Mogens Hansen pointerer, at rækkefølgen ikke skal forstås på den måde:

*"at den ene intelligens er den næstes forudsætning, men alene som en påpegning af, hvad det lille barn har mest brug for og bruger mest løs af i starten"<sup>9</sup>.*

Men barnets emotionelle og sociale udvikling - formidlet som en ikke-sproglig kommunikation mellem barnet og dets primære omsorgspersoner – er en klangbund for barnets øvrige udvikling.

<sup>8</sup> Mogens Hansen (1998): Intelligens og tænkning. Åløkke. Horsens, s. 107.

<sup>9</sup> Ibid, s. 108.

MI-teorien og det ny spædbarnsparadigmets vægtlægning af barnets intra- og interpersonelle univers<sup>10</sup> - tænkt ind i en helheds- og udviklingsorienteret forståelsesramme - er på denne måde sammenfattet i modellen.

Dvs. at når barnet skal beskrives, skal der tages udgangspunkt i et basalt tema, hvor oplagte samspil mellem kompetencer og behov inddrages - f.eks.:

*"Indkredsning af Daniels sociale og kommunikative kompetence i en struktureret og kendt situation med deltagelse af voksne og børn".<sup>11</sup>*

Hvorvidt det er relevant i forhold til og i naturlig forlængelse af det centrale tema at inddrage andre kompetencer eller sider af barnets samspil, må afhænge af en kontekstuel vurdering.

Anvendelsen af MI-teorien bør heller ikke være så rigoristisk, at andre væsentlige aspekter af barnets udvikling udelukkes eller overses. Udover de seks "fagintelligenser", som teorien omfatter, kunne andre sider af barnet og dets livsverden belyses - f.eks.:

- *legekompetence,*
- *narrativ kompetence,*
- *kreativitet og fantasi og*
- *sansernes modalitet og samspil.*

Det afgørende er snarere om de udvalgte kompetenceområder danner et helhedsbillede af barnet og dets samspil.

Helhedsprincippet - ud fra denne opfattelse – løses således ikke ved, at et vist antal på forhånd bestemte færdighedsområder beskrives og vurderes. Derfor handler det ikke om at erstatte traditionelle opdelinger af barnets udvikling med 7-9 forskellige intelligenser, som hver især underkastes en beskrivelse og analyse, fordi dette vil medføre beskrivelser, der dels fragmenterer barnet, dels finder, hvad barnet kan eller ikke kan, men ikke hvad det er på vej til at kunne.

Hvis f.eks. en pædagog eller en lærer ønsker at stille skarpt på særlige områder af et barns udvikling – f.eks. sproget – , er det derfor vigtigt, at hun er bevidst om, at en sådan indzoomning blot er en midlertidig manøvre, der har til formål at skabe et mere nuanceret helhedsbillede af barnet. At denne evne hos fagpersonen er vigtig, hænger også sammen med, at beskrivelser af børn skal kunne forstås og bruges – pædagogisk såvel som i forhold til barnets personlige netværk. Det kan beskrivelser kun, hvis de skaber billeder af barnet, der er genkendelige. Billeder af barnet, som f.eks. forældrene ikke kan genkende, kan de heller ikke vedkende sig. Og uden en vedkendelse – dvs. en tagen billedet til sig – vil det være uvedkommende og ufrugtbar.

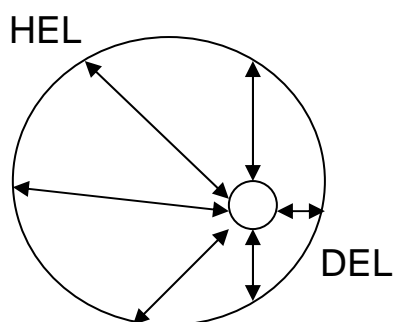
Dette forudsætter imidlertid, at pædagogen eller læreren i arbejdsprocessen er i stand til ubesværet at skifte perspektiv fra helhed til del og tilbage til helhed:

---

<sup>10</sup> F.eks. Daniel Stern (2001): Spædbarnets interpersonelle verden. Hans Reitzels Forlag. København.

<sup>11</sup> Eksemplet Daniel er beskrevet i Midt i verden.. (se note 6) og mere udførligt på hjemmesiden: [www.systeme.dk/lea](http://www.systeme.dk/lea) eksempel # 1.

Figur 3:



Det betyder samtidig, at pædagogen eller læreren skal gå balancegang mellem det *systematiske* og det *indlevende* perspektiv. En for "tæt" indlevelse (nærhed), kan medføre, at hun "drukner" i detaljerne – svarende til talemåden om "ikke at kunne se skoven for bare træer". For at kunne overskue, beskrive og analysere et givent undersøgelsesfelt – f.eks. en sproglig samspilssituation – på en for andre end observatøren forståelig måde, er det derfor nødvendigt at holde en vis (professionel) afstand mellem sig og undersøgelsesfeltet. Men samtidig må hun være i stand til at indleve sig i aktørernes perspektiv og intentioner, fordi systematik uden indlevelse vil resultere i livløse beskrivelser med begrænset mulighed for genkendelse og identifikation for potentielle brugere af beskrivelsen. Indlevelse og systematik er med andre ord to vigtige kvalitetsparametre, som hver især og i samspil bør indgå i enhver beskrivelse af et barn<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Tove Thagaard diskuterer relationen mellem systematik og indlevelse inden for den kvalitative forskning, som kan overføres til pædagogens, lærerens eller en anden fagpersons iagttagelse, beskrivelse, analyse og tolkning af situationer i den pædagogiske virksomhed. Tove Thagaard skriver bl.a.:

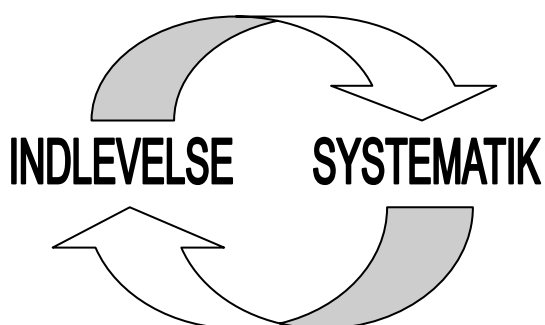
"...Indlevelse er vigtig for at opnå forståelse. Ved at sætte sig ind i den sociale situation til de som studeres, kan forskeren opnå forståelse for deres situation. Forståelse og indsigt opnås ved, at forskeren er åben og modtagelig for indtryk, som kan give information om de som studeres..."

"...Indlevelse giver forståelse og indsigt, mens systematik er knyttet til, hvordan forskeren forholder sig til dataindsamlingen..."

"...Indlevelse er vigtig for at opnå forståelse for situationen for de personer som studeres, og for at udvikle teoretiske perspektiver som er relevante i forhold til informantens situation. Systematik er vigtig med henblik på at komme frem til data, som er relevante, og behandle dataene på en måde, som giver oversigt og mening..."

(Tove Thagaard. (1998): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget. Bergen-Sandviken, s. 13f.)

Figur 4:



Hvis pædagogen, læreren eller en anden fagperson – f.eks. talepædagogen – med afsæt i den "dynamiserede" MI-teori – dvs. en helhedsforståelse, hvor de enkelte intelligensmoduler indgår i et dynamisk samspil med andre moduler med den emotionelle, sociale og kommunikative dimension som en fælles klangbund, har brug for at zoome ind på et barns sproglige udvikling kunne der tages udgangspunkt i Mogens Hansens beskrivelse af et intelligensmodul som en enhed, der i sig rummer:

*"...en kerne af muligheder (potentialer) for udviklingen af evner, færdigheder eller kompetencer det vil sige noget grundlæggende, som man skal kunne for at beherske det bestemte intelligensområde.*

*Grundlaget for intelligensen for sprog er fonologisk dygtighed, semantisk dygtighed, syntaktisk dygtighed og pragmatisk dygtighed. Med det sidste menes dygtighed i at bruge sprogfunktionen, det vil sige påvirke andre, kunne fastholde viden, kunne give forklaringer - og ikke mindst - besidde en overordnet sprogkompetence, hvor man forstår og bruger sprogets mangesidige nuancer"<sup>13</sup>.*

Efter min vurdering kan der med rette tilføjes flere dygtighedsområder bl.a. et, der vedrører det rytmiske og melodiske - det vil sige sprogets prosodi – og et andet, der drejer sig om sprogets forside - eller det morfologiske.

Nu er det imidlertid ikke sådan, at disse seks kompetenceområder nødvendigvis udvikles i en bestemt rækkefølge. Udviklingen finder sted mere eller mindre samtidigt i en høj grad af vekselvirkning mellem de enkelte områder.

Dette kan måske illustreres ved det 1-årige barn, som til forældrenes glæde for første gang siger noget, der med lidt god vilje - hvilket forældre heldigvis ofte er besjælet af - kan fortolkes som et målrettet udsagn - for eksempel "mama". Barnets mor er ikke helt utilbøjelig til at mene, at mama betyder mor, men bemærker også, at udsagnet ofte høres i forbindelse med spisesituationer. Far foreslår, at "mama" måske bare er en betegnelse for alt det, som barnet godt kan li'. I øvrigt mener han, at barnet for et par dage siden sagde noget i retning af "ba", der måske er et fonologisk forstadium til "far". Som eksemplet antyder, har de første verbale udtryk et mere eller mindre entydigt semantisk indhold.

Det giver også et fingerpeg om barnets fonologiske udvikling. Faktisk har det 1-årige barn allerede et repertoire af simple konsonant-vokal forbindelser som "baba", "mumu", "babu", "mama", men de fleste konsonantlyde og mere komplekse lydforbindelser er fortsat fraværende.

<sup>13</sup> Mogens Hansen, se henvisning i note 8, s. 65

Barnet har i 1-års alderen en begrænset erkendelse af sprogets form. Tid, antal eller andre morfologisk differentierende spidsfindigheder tilhører fremtiden.

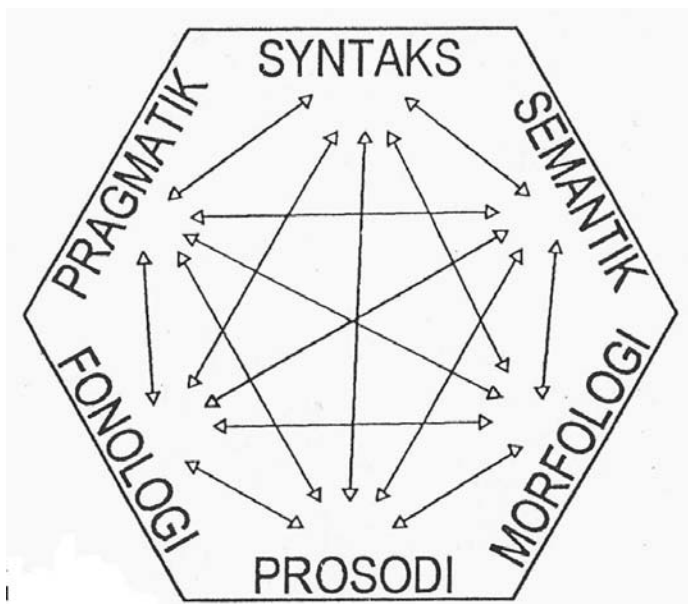
Det syntaktiske niveau - som det høres - er ytringer bestående af ét ord, selvom barnet måske lægger et større betydningsindhold i den enkelte ytring.

Barnets "mama" må også siges at have pragmatisk vægt - tænk blot på Mogens Hansens formulering: "*Med pragmatik menes dygtighed i at bruge sprogfunktionen, det vil sige påvirke andre ...*". De forældre, der ikke påvirkes af barnets "mama" er vel ignoranter?

Den prosodiske kunnen - der også omfatter sprogets rytme har allerede længe været virksom, nogle vil mene født sammen med barnet. I 1-års alderen har barnet i hvert fald længe eksperimenteret intenst med denne side af sproget.

Sammenfattende viser eksemplet med det 1-årige barn, at de seks sprogområder: fonologi, syntaks, semantik, pragmatik, morfologi og prosodi, står i gensidig relation til hinanden, hvilket følgende model illustrerer:

Figur 5:



For et barn, der nogenlunde følger en normativ sproglig udvikling, vil der være en vis balance mellem de forskellige sider af sprogudviklingen, således at de forskellige sproglige delkompetencer støtter sig til hinanden i et frugtbart og ofte forbløffende ekspansivt samspil i løbet af småbarnsalderen.

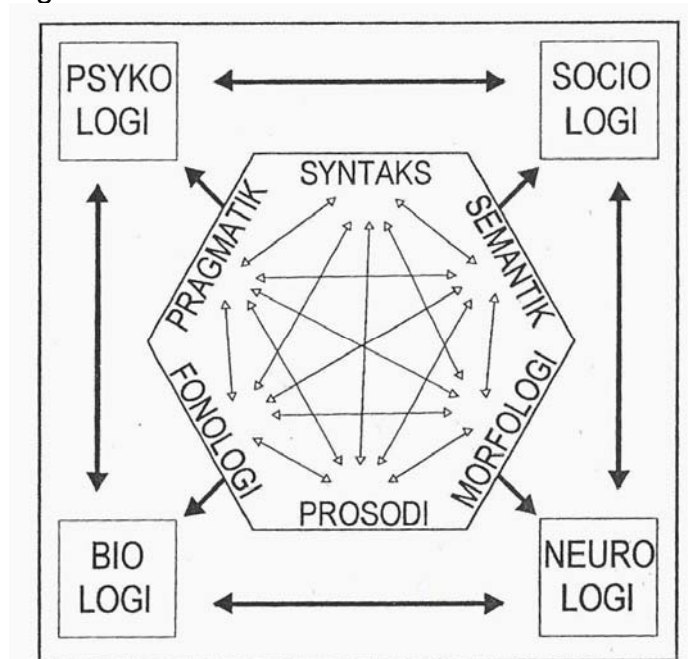
Hos dét barn, der har sproglige eller talemotoriske vanskeligheder eller andre problemer relateret til sproget eller talen, kan forholdet mellem sprogets enkeltkomponenter være højst forskellig – dvs. i ubalance i forhold til et normativt udviklingsforløb.

Et eksempel på en sådan ubalance er det barn, der taler i forbløffende lange og grammatisk korrekte sætninger. Udtalen er perfekt og det aktive ordforråd er omfattende. Men den meningsfulde samtale er et problem. Dette kan give en indikation om et semantisk-pragmatisk problem eller måske autisme.

Daniel, som jeg har beskrevet indgående i bogen "Midt i verden – og ude på noget"<sup>14</sup>, er derimod et barn med store vanskeligheder mht. at blive forstået pga. et meget sent udviklet talesprog, men med en veludviklet sans for sproglig forståelse.

Som nævnt er det vigtigt, at fagpersonen kan skifte perspektiv – dvs. at kunne bevæge sig ubesværet fra helhed til del og igen tilbage til helheden. I den følgende model zoomer jeg igen ud i et helhedsperspektiv, hvor forskellige centrale erkendelsesområder i forhold til sprogtilegnelse sættes i spil med antydning af en indbyrdes dynamik og samspil.

Figur 6:



Modellen erindrer om, at sprogudvikling er under indflydelse af såvel indefra som udefra kommende påvirkninger. Derfor er det ikke tilstrækkeligt at opfatte sproglige vanskeligheder alene som et resultat af en uligevægt mellem sprogets forskellige sider. Modellen fremhæver fire erkendelsesområder - biologi, neurologi, psykologi og sociologi - der hver især og i fællesskab kan yde bidrag til en bredere forståelsesramme om sproglige vanskeligheders opståen, udvikling og muligheder for afhjælpning. Disse vidensområder - i nævnte rækkefølge - antyder samtidig, at sproglige vanskeligheders ætiologi kan rummes inden for et kontinuum, hvor den genetisk kode udgør den ene pol, mens den kulturelle og sociale kontekst udgør den anden. Som modellen indikerer, danner disse områder en dynamisk, interagerende klangbund for den sproglige udvikling.

Udzoomningsbilledet stemmer overens med den udvidede MI-model, hvor det grundlæggende kognitionspsykologisk perspektiv kobles med en relationspsykologisk/pædagogisk dimension, som inden for specialpædagogikken – som tidligere nævnt – kaldes det ny spædbarnsparadigme.

<sup>14</sup> Se note 6 og 11.

## Forskningsmæssige implikationer

Ud fra den forståelse af sprog og sprogtilegnelse, som er blevet antydnet i det foregående, rejser der sig en række spørgsmål om forskningsbehov. Dels kan det konstateres, at en række af sprogets delfærdigheder mangler afdækning. Her tænker jeg f.eks. på de seks sproglige komponenter, som er indeholdt i figur 5. De seneste seks år har jeg gennemført et multifaktoralt og longitudinalt forskningsprojekt, rettet mod småbørns sproglige og kommunikative udvikling med særlig fokus på stammen. I den forbindelse havde jeg brug for et forskningsbaseret og differentieret test- og vurderingsmateriale med afsæt i danske børns sproglige udvikling. Et sådant samlet materiale fandtes og findes desværre ikke. Derfor var jeg nødt til at anvende dels tillempninger af udenlandske testmateriale, dels selvudviklede materiale til det særlige formål.

Center for Sprogtilegnelse<sup>15</sup> har som stort set eneste forskningsinstitution i Danmark for et par år siden påbegyndt at udfylde dette forskningsmæssige hul, men denne proces er helt initial og kan forhåbentligt intensiveres i de kommende år.

Det næste forskningsmæssige behov kan søges i samspillet mellem faktorer på detailniveauet. Det førnævnte forskningsprojekt rettet mod børns stammen har netop til formål at undersøge samspillet mellem en lang række sproglige og talemotoriske faktorer, fordi forståelsen af f.eks. et stammeproblem ikke nødvendigvis ligger i en enkelt faktor, men mere sandsynligt i det dynamiske og foranderlige samspil mellem faktorer<sup>16</sup>. Det indsamlede datamateriale underbygger dette. F.eks. ses børn, der mht. sprogets semantik, syntaks og pragmatik er meget fremmelige, mens de talemotorisk mister kontrol i en kortere eller længere periode i småbørnsalderen, hvilket bl.a. forårsager en midlertidig stammen<sup>17</sup>. Andre børn har måske et udviklingsmæssigt hængeparti mht. fonologi eller er præget af en såkaldt SLI<sup>18</sup>-problematik, som muligvis er medvirkende årsag til et stammeproblem. Forskningsprojektet ønsker at bidrage til, at talepædagogen meget tidligt i et stammeforløb med afsæt i en vurdering af forskellige variable bedre kan vurdere stammens alvorlighed og mulige udviklingsforløb bl.a. med henblik på at yde forældre og fagpersoner omkring barnet den optimale vejledning og rådgivning. I dag er det i meget stor udstrækning karakteristisk, at talepædagoger giver alle forældre de samme 5-6 råd og tips uanset den egenart, som præger det enkelte barns stammen, hvilket kan tolkes som, at talepædagogen mangler et forskningsbaseret og nuanceret vurderingsgrundlag, der muliggør en mere differentieret intervention.

Zoomes der lidt mere ud, kan man sige, at sprogets to hovedsider er det impressive og det ekspressive sprog – dvs. talesproget og sprogforståelse. Tidligere omtalte jeg sprogudviklingen hos Daniel<sup>19</sup>, hvor der er en markant forskel mellem talesprog og sprogforståelse. Alle, der arbejder med børn med særlige behov, ved, at der ofte er en større eller mindre diskrepans mellem det impressive og det ekspressive sprog. Den forskningsmæssige viden om relationen mellem de to sider af sproget er imidlertid meget begrænset.

Zoomer vi endelig ud til makroniveauet og kigger nærmere på samspillet mellem socio-kulturelle faktorerens betydning for det i denne sammenhæng fagspecifikt interessante –

---

<sup>15</sup> Se Dorthe Bleses' artikel: Børns sprogtilegnelse: Hvor skal vi være om 10 år? – en forskers perspektiv.

<sup>16</sup> Læs f.eks. Hans Månsson (2000): Helhedssyn på stammen. Dansk Audiologopædi. Nr. 1. side 17-31.

<sup>17</sup> Et eksempel herpå ”Kasper” er beskrevet indgående i: Se henvisning note 17.

<sup>18</sup> SLI er en forkortelse af Specific Language Impairment.

<sup>19</sup> Se også note 11.

børns sprogtilegnelse – findes inden selvstændig dansk forskning, der belyser dette samspil.

## Konsekvenser for praksis

Der synes at være en stærk tradition for, at fagspecialisten strikt forholder sig til og definerer sin faglighed og professionalisme til det fagspecifikke felt uden at koble sig på en bredere forståelsesramme om børn liv og udvikling. Andre fagspecialister tage sig så af deres respektive specialer med fragmentering af barnet til følge – udtrykt i f.eks. talepædagogiske, fysioterapeutiske eller psykologiske rapporter om barnet.

Det samme problem kan registreres i forhold til fagspecialisters test- og vurderingsmaterialer, der altovervejende har tendens til at beskrive børns udvikling på en fragmenterende og statisk måde.<sup>20</sup>

Dette er utilfredsstillende for de faglige generalister – f.eks. pædagoger og lærere - der i dagligdagen har brug for beskrivelser og vurderinger af børn, der – som tidligere nævnt – er genkendelige og pædagogisk omsættelige. Det samme kan i øvrigt (og ikke helt uvæsentligt) siges om forældres behov for gode og instruktive beskrivelser af deres barn.

En forudsætning for at kvalificere praksisfeltets indsats i forhold til børns sprog synes derfor at være, at forskningen i børns sprogtilegnelse i det nutidige danske samfund på alle planer styrkes.

## Uddannelsesmæssige implikationer

Uddannelse af specialister (f.eks. talepædagoger) og generalister (f.eks. pædagoger) er i relation til det foranstående helt central, fordi uddannelse ideelt set er koblingsleddet mellem forskning og praksis.

Det betyder, at alle uddannelser, som retter sig mod professioner, der – i større eller mindre grad – beskæftiger sig med børns sprogtilegnelse, skal have mulighed for at hvile solidt på selvstændig forskning i danske børns sprogtilegnelse i en nutidig samfundsmæssig sammenhæng.

Dette gælder således en lang række uddannelser – her nævnt i flæng: uddannelse til pædagog, lærer, sundhedsplejerske, talepædagog (som ikke er en selvstændig uddannelse, men en stilling, som kan søges af uddannede audiologopæder, logopæder, PD-ere i specialpædagogik rettet mod tale- og sprogvanskeligheder), psykolog, pædiater og børnepsykiater. Det gælder også alle uddannelsesniveauer – dvs. grund-, efter- og videreuddannelse.

Med den forståelsesramme, som jeg har lagt til grund for børns sprogtilegnelse er det samtidig vigtigt, at de enkelte uddannelser – uanset om de er alment pædagogiske eller fagspecifikke – rummer et dobbeltperspektiv. Det betyder i denne sammenhæng, at den studerende tilegner sig viden og kompetence i såvel detaljen som helheden. Tager vi pædagoguddannelsen som eksempel, fordrer dette, at den pædagogstuderende tilegner sig viden om og færdigheder i at tolke og agere sammen med barnet ud fra et helhedssyn på børn og børns livsvilkår i det nutidige samfund såvel som viden om en række aspekter

---

<sup>20</sup> Se f.eks. Hans Månsson jfr. note 6.

af børns udvikling – herunder sprogudvikling – på en solid og forskningsmæssig velfunderet måde.

Det indebærer også, at den enkelte studerende – uanset uddannelse – tilegner sig en grundig viden om og færdighed i at iagttage, beskrive og evaluere egen praksis – og relatere denne praksiserkendelse til andre professioner, således at forskellige fagpersoner omkring det enkelte barn i fællesskab er i stand til at konstruere en forståelsesramme om barnet, dets samspil og kompetencer.

Dette stiller krav bl.a. til det uddannelsespolitiske niveau i Danmark om at medtænke og tilgodese disse uddannelsesmæssige behov. Flere uddannelser står i øjeblikket over for en revision. Det gælder bl.a. pædagoguddannelsen, læreruddannelsen og til dels også PD uddannelsen i specialpædagogik, hvor sidstnævnte uddannelse forsyner PPR-enheder og de kommunale forvaltninger med talepædagoger og pædagogiske konsulenter.

Indførelsen af det afsluttende professionsbachelorprojekt på lærer- og pædagoguddannelsen, der fordrer en forskningsforankring, er et skridt i den rigtige retning.

Sammenfattende er det vigtigt, at der gøres opmærksom på danske børns sprogtilegnelse i forskellige uddannelsesmæssige sammenhænge – med krav om et opdateret og solidt forskningsmæssigt afsæt. Bl.a. fordi uddannelserne som nævnt er det helt centrale koblingsled mellem forskning og praksis.

Hans Månsson,  
lektor i pædagogik,  
konsulent i VIE –  
Videncenter for Inklusion og Eksklusion,  
CVU-Storkøbenhavn