

Børnehavebørns sproglige og kommunikative udvikling

- Om muligheder og begrænsninger ved dialogisk læsning og TRAS i pædagogisk praksis

Preschool children's language and communication development

- About possibilities and limitations of dialogic reading and TRAS in educational practice



Bachelorprojekt

Pædagoguddannelsen ucc Storkøbenhavn Januar- 2015

Udarbejdet af: Ninna Tekoe Thomsen SK11098

Vejleder: Birte Gudiksen.

Anslag:71820

Jeg bekræfter herved med min underskrift, at bachelorprojektet er udfærdiget uden retsmæssig hjælp.

N. Thomsen

"Helt alene er man ikke til. Uden tanker og drømme er man livløs. For at tænke behøves i det mindste et sprog, og de ord, vi tænker med, har vi lært af andre. Også individualistens enetale holdes i et fælles tungemål", Hans Scherfig 1965

Indhold

Indledning.....	1
Problemformulering.....	3
Afgrænsning, metode og struktur.....	3
Sprogtilegnelse og kommunikativ udvikling.....	4
Behaviorisme – sproget er tillært.....	4
Nativisme – det medfødte sprog.....	5
(Social-)konstruktivisme – egocentrisk tale eller social udvikling.....	5
Social interaktionisme - Sociokognitiv teori med fokus på sprogbrug.....	7
Dialogisk læsning – formål og udførelse.....	9
TRAS – formål og udførelse.....	10
Empiriske erfaringer.....	13
Dialogisk læsning – praksiseksempler fra Harmonien.....	13
Dialogisk læsning – praksiseksempler fra Rosen.....	14
TRAS i Børnehusets Rosens praksis.....	15
Praksisfortælling fra Rosen.....	15
Diskussion og analyse.....	17
Muligheder ved TRAS og dialogisk læsning.....	17
Pædagogens faglige kompetencer er afgørende.....	19
TRAS i et kritisk perspektiv.....	22
Dialogisk læsning i et kritisk perspektiv.....	23
Institutionskulturen og ledelsen - tid, normering og tilrettelæggelse.....	25
Konklusion.....	27
Perspektivering – miljøet & de mange kontekster.....	28
Referencer.....	1
Bilag 1 – Interview med Pia.....	1
Bilag 2 - Sprog, tale og kommunikation.....	1
Sprog.....	1
Tale.....	1
Kommunikation.....	2
Bilag 3 – Godkendt problemstilling.....	3

Indledning

”Sprog er afgørende for menneskers sociale samvær. Sproget gør os i stand til at kommunikere med vores omgivelser hver eneste dag. Gennem sproget kan vi kommentere noget, love noget, bede om noget, som vi mangler, ja sågar forbyde noget. Gennem sproget formidler vi kort sagt vores tanker, ønsker og følelser. For at kunne deltage i sociale og kulturelle fællesskaber må små børn tilegne sig deres modersmål” (Bleses & Madsen 2007: 68).

Udviklingen af sprog og kommunikative færdigheder er på mange måder afgørende for menneskers liv. Gennem sprog og kommunikation bliver vi klogere på os selv, på hinanden og på vores omverden. Vi forbindes, vor identitet formes og vores mulighedsrum skabes. Dette gælder måske i særlig høj grad i barndommen. Barnet bruger sprog og kommunikation til at forhandle, udtrykke følelser, tanker og oplevelser. Sprog og kommunikation er vigtigt i legerelationer, til at indgå i fællesskaber, til at sætte grænser, til at reflektere, til at skabe virkelighed og til at skabe historier om egen og andres identitet. Omvendt kan mangelfulde sproglige og kommunikative kompetencer hos barnet virke særdeles begrænsende, ligesom barnet kan tolke budskaber i kommunikation på en sådan måde, at det får en opfattelse af at være forkert eller utilstrækkelig. De budskaber, der sendes, når mennesker kommunikerer, er ikke nødvendigvis dem, der modtages hos de mennesker der kommunikerer med. Og det kan være afgørende for relationerne, de sociale fællesskaber og den læring og udvikling, der sker herigennem. Kort sagt er sprog og kommunikation afgørende for barnets intellektuelle, sociale og psykiske udvikling.

Det kan hævdes, at når alt kommer til alt, er det pædagogens fornemmeste opgave – kerneydelsen i pædagogisk praksis – at drage omsorg for andre menneskers udvikling og trivsel. Og hvis det anerkendes, at sprog og kommunikation har en central rolle for netop barnets udvikling og trivsel kan det ikke virke overraskende, at sproglig udvikling fra politisk side, er sat på dagsorden via Dagtilbudsloven og kravet om at de pædagogiske læreplaner skal rumme netop dette tema (Dagtilbudsloven §8 stk. 3).

I et samfundsmæssigt og politisk perspektiv gælder ikke kun en etiske forpligtelse i at skabe trivsel i institutionerne. Professionsopgaven består ligeledes i at understøtte barnets dannelse og intellektuelle udvikling, og i at forberede børnehavebarnet på dets senere skolegang, hvor de sproglige og kommunikative færdigheder i den grad vil være udslagsgivende for den videre læring og udvikling, som i sidste ende vil føre til velfungerende samfundsborgere, der bidrager på såvel det sociale, kulturelle og økonomiske plan.

Dykker vi ned i forskningen på området viser undersøgelser, at omkring 15 % af børn i en børneårgang har brug for ekstra sproghjælp fra voksne (EVA 2009). Fra 2007 til 2010 var det politisk bestemt via

Dagtilbudsloven, at det for daginstitutioner og dagpleje var obligatorisk at tilbyde sprogvurderinger. I denne periode identificerede man i kommunerne 8,2 % af de et-sprogede børn, der har behov for sproghjælp fra talepædagoger eller en ekstra fokuseret indsats i det daglige pædagogiske arbejde. Men med afbureaukratiseringspakken i 2010 ændrede man det obligatoriske element i loven, og vi har siden set, at der foretages 48% færre sprogvurderinger og et fald på to procentpoint til 6,2 % i de identificerede tilfælde af børn med behov for særlig indsats. Der er altså et stykke vej op til de ca. 15 %.

Dette kan siges, at være uheldigt, da tidlig forsinket sproglig udvikling har en sammenhæng med øget risiko for vanskeligheder senere i udviklingen (Horn m.fl. 2003). En sammenhæng der skyldes at sproglige kompetencer influerer på andre kognitive funktioner, fx fremtidige problemer med læsning, skrivning og indlæring samt psykosociale problemer osv. I et mere positivt perspektiv viser forskning også, at sproglig bevidsthed i børnehaven og den tidlige skolealder kan forebygge nederlag i forhold til læsning og skrivning (Horn m.fl. 2003). Børnehaven er således en vigtig arena for kortlægning og indsats i forhold til børnenes sprogdudvikling og kommunikative kvalifikationer.

I løbet af min uddannelse til pædagog har jeg i praktikperioder, bl.a. via dialogisk læsning, været med til at arbejde med sprogfremmende aktiviteter i både børnehave og vuggestue. Her oplevede jeg, hvor meget man kan være med til at rykke børns udvikling ved fokuserede og tilpassede indsatser. Det gælder udviklingen af sproget og måder at kommunikere på. Men det gælder også, er min erfaring, at der medfølger en udvikling af en positiv selvopfattelse og selvtillid i takt med, at barnets sproglige og kommunikative færdigheder udvides. Jeg har også set hvordan TRAS kan anvendes til på ene side at skabe en god faglig dialog med kollegaer, spotte relevante udviklingsområder hos det enkelte barn og sætte rammen for en konstruktiv dialog om indsatsområder sammen med forældre. Til gengæld har jeg på den anden side også set, hvordan TRAS kan misbruges, virke kategoriserende, ja nærmest stigmatiserende, og skabe nogle narrativer om barnet, der ikke nødvendigvis tjener barnets bedste. Det er altså ikke uvæsentligt, hvordan metoder til sprogvurderinger anvendes, eller hvordan opgaven gribes pædagogisk an, når man som voksen (professionel) søger at understøtte barnets sproglige og kommunikative udvikling.

Når litteraturen, forskningen og politikerne, samt mine egne erfaringer fra praktiker og erhvervsarbejde, samlet siger, at indsatser omkring sprog og kommunikation på mange måder kan være afgørende for børns trivsel, udvikling og livsmuligheder, må det være relevant at undersøge, hvordan pædagoger kan gribe opgaven konkret an i praksis – hvilke metoder kan anvendes og hvilke muligheder og begrænsninger rummer den ene metode frem for den anden? Jeg har således formuleret følgende spørgsmål, som vil være foreliggende bacheloropgaves omdrejningspunkt.

Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger ligger der i at anvende hhv. dialogisk læsning og TRAS, når der i pædagogisk praksis søges at understøtte børnehavebørns kommunikative og sproglige udvikling?

Afgrænsning, metode og struktur

Når der med problemformulering sigtes mod at belyse muligheder og begrænsninger er intentionen ikke at frembringe objektive sandheder. Opgaven hviler udelukkende på teori, refleksioner og et udsnit af mine empiriske erfaringer, gengivet som praksisfortællinger – altså hændelser fra praksis, sådan som jeg har oplevet dem. Sådanne fortællinger vil altid være subjektive. Opgavens udgangspunkt er grundlæggende, at muligheder og begrænsninger slet ikke kan gives som absolutte og endegyldige. Det der fører en mulighed med sig i en situation kan virke begrænsende i en anden situation.

Opgaven læner sig videnskabssteoretisk op af social interaktionisme, konstruktivismen og en dialektisk materialisme, som bl.a. hævder, at der aldrig kan frembringes en eksakt og objektiv gengivelse af virkeligheden som den er. Nok eksisterer den materialistiske virkelighed, men denne har mennesket kun adgang til gennem en fortolkningsproces, som præges af en kulturel og historisk indlejring, vores sprog, begreber og sociale konventioner (Hansen 2011; Beedholm 2000).

Det er heller ikke opgavens ærinde at skabe en komplet liste over samtlige muligheder og begrænsninger, der måtte være ved at anvende hhv. TRAS og dialogisk læsning i pædagogisk praksis. Der må naturligvis afgrænses, hvorfor opgaven kun beskriver nogle udvalgte muligheder og begrænsninger, som jeg har stødt på i praksis og i faglitteratur. Med afgrænsningen skabes der til gengæld grundlag for en mere nuanceret gennemgang og diskussion af netop de muligheder og begrænsninger som er udvalgt. Jeg har også valgt at afgrænse til målgruppen børnehavebørn.

Med hensyn til opgavens teoretiske, analyserende og diskuterende indslag har jeg søgt at skabe dynamik. Selvom opgaven er forsynet med sprog- og kommunikationsteoretisk afsnit inddrages teoretiske begreber og pointer også løbende i diskussion og analyse, således at disse bringes i spil og diskuteres i en praksisrelevant kontekst. Til ære for den nysgerrige læser har jeg også forsynet opgaven med et bilag vedrørende begreberne sprog, tale og kommunikation.

Sprogtilegnelse og kommunikativ udvikling

"Børns kommunikative udvikling er en kompleks og omfattende rejse, men for de fleste børns vedkommende er den også en interessant social rejse, der mest synes at udfolde sig som en leg." (Broström m.fl. 2012: 13)

Når små børn skal lære sprog er det ikke ukompliceret affære. De står overfor en særdeles omfattende afkodningsopgave - en opgave der består i både at lære at afkode lyd, betydning, toneleje og kommunikativ intention. Dette gælder ikke kun den første afkodning af sprogets lydsystem og segmenteringen af lyden, altså opdelingen af "lydmasse" i ord. Det gælder også når de med tiden skal forholde sig til og lære nærmest uendeligt mange ord - der i øvrigt skal bøjes og sammensættes til sætninger og historier og indgå i komplicerede sæt af uskrevne sociale og kulturelle regler for kommunikation og sprogbrug (Sprogpakken.dk(a)).

Det er altså på mange måder imponerende, hvor hurtigt børn lærer at tale og knækker den sproglige afkodningsopgave. Hvordan tilegner børn sig så stort et stort ordforråd og en så kompliceret grammatik på forholdsvis kort tid? Er sprog noget børn mere eller mindre er født med, eller lærer de det af omgivelserne? Baserer sprogtilegnelsen sig på kognitive mekanismer, der er specifikke for sprog eller på mere generelle mekanismer, der også indbefatter andre kognitive opgaver? Det er der forskellige teoretiske bud på, og kendskabet til disse kan være afgørende for kvaliteten af de pædagogiske strategier og den praksis vi anlægger i vores bestræbelser på at understøtte børns sproglige og kommunikative udvikling. I det følgende vil jeg kort gennemgå en række af de væsentligste teoretiske retninger og bidragsydere indenfor sprogtilegnelsesteorien. Dette netop for at danne kendskab til væsentlige teoretiske pointer, som kan vejlede praksis, og dermed inddrages i analysen og diskussionen af muligheder og begrænsninger ved i pædagogisk praksis at fremme sproglig og kommunikativ udvikling via henholdsvis TRAS og dialogisk læsning.

Behaviorisme – sproget er tillært

Ivan Pavlovs teori om stimuli-respons har haft væsentlig indflydelse på teorier om barnets sprogtilegnelse (Bylander & Krogh 2013). Pavlov lagde grunden for de behavioristske teorier påstand om at adfærd – inklusiv sproglig adfærd - udvikles som reaktion på stimuli. I forlængelse af denne idé så adfærdspsykologen Burrhus Frederic Skinner det nyfødte barn som en tabula rasa – "en blank tavle". Han hævdede således, at sproget er 100 procent tillært, og barnet lærer gennem *imitation* og *forstærkning* (Bylander & Krogh 2013). Barnet efterligner (imiterer) ord og sætninger uden nødvendigvis at have forstået det og "korrekt" sproglig

adfærd belønnes gennem positiv social respons og egentlig belønning, hvorved barnets initiativ og incitament til at anvende sproget på netop denne måde *forstærkes* (Bylander & Krogh 2013; Svensson 2011) Skinner kritiseres ofte for at tilskynde til ydre adfærdsstyring af børn. Ikke desto ses elementer fra teorien anvendt hver dag af både forældre og pædagoger, når det søges at fremme en bestemt adfærd ved at belønne med fx slik, frugt, eller ros i forbindelse med bestemte handlinger hos børn. Mere destruktivt for børns udvikling og lyst til at ytre sig ses det, når straf og skæld ud anvendes som stimuli, der skal *modvirke* en bestemt adfærd hos barnet (Sigsgaard 2002).

Nativisme – det medfødte sprog

Sprogforskeren Noam Chomsky er kendt som kritiker af Skinners teorier. Chomsky var lingvist og nativist i den forstand at, han antog, at barnet fødes med sproglig viden – sproget er medfødt. Chomsky påpegede at børn ikke får stimuli svarende til det sprog de udvikler og afviste således at barnet fødes som en blank tavle og at sproget ikke alene tilegnes via imitation. Børn er i stand til at designe ord selv, er argumentet. Børns kreative sprogbrug strider mod påstanden om, at børn uden yderligere refleksion blot gengiver de sproglige strukturer de har hørt. Derfor rettede Chomsky opmærksomheden mod en tese om en universelle sproglige egenskaber ved alle menneskelige kulturer. Centralt i Chomskys teori er en opfattelse af hjernen, som bygget op i moduler, hvoraf et af disse er et sprogmodul, der aktiveres gennem sproglige erfaringer med omgivelserne. Barnet er simpelthen disponeret til at lære det sprog det vokser op med. Denne disponering er i kombination med sprogmodul det Chomsky kalder for *Language Acquisition Device* (LAD) (Bylander & Krogh 2013; Svensson 2011).

Chomskys stærke fokus på struktur i sproget har undertiden været kritiseret for at fjerne fokus fra relationerne fordi han tilbyder en teori hvor sproget anses som et autonomt system – altså et selvstændigt system der kan eksistere og fungere uden om relationerne. Der må således advares mod at teorien kan føre til en opfattelse der går på at det ikke er nødvendigt aktivt at understøtte sprogudviklingen, fordi den kommer af sig selv (Bylander & Krogh 2013).

(Social-)konstruktivisme – egocentrisk tale eller social udvikling

I de konstruktivistiske teorier anses børns sprogtilegnelse som en kombination af interaktion med miljøet og børns egne generelle kognitive evner til at lære. Ifølge udviklingspsykologen og konstruktivisten Jean Piaget gennemløber alle børn en generel kognitiv udvikling og lærer sprog som en del af denne udvikling. Men udviklingen fører ikke automatisk til forøget viden hos barnet. Barnet lærer nyt ved at interagere med

miljøet på forskellige måder. Sproget er ifølge Piaget hverken medført eller tillært. Det opstår som et resultat af barnets virksomhed og den kognitive udvikling (Barnets sproglige miljø s 30).

Psykologen Lev Vygotsky argumenterer også for, at interaktioner spiller en central rolle i børns tilegnelse af ny viden. Piaget og Vygotsky gør således begge op med de nativismens teori om, at sproget skulle være medfødt og komme af sig selv - sprogudviklingen kræver stimulation (Sprogpakken.dk (a);Svenson 2011).

I litteraturen sættes Piaget og Vygotsky ofte op over for hinanden. Det til trods er de faktisk enige på en række væsentlig områder. De argumenterede begge for, at intellektuel udvikling sker i samspil med det sociale og materielle miljø. Begge teorier inddrager intra- og interpsykologiske processer – der er enighed om at udviklingen både foregår ved, at individet bearbejder erfaringer indvendigt (intrapsykisk), og ved, at det deler sine erfaringer med andre (interpsykisk). Piaget og Vygotsky deler ligeledes det perspektiv, at individets aktivitet – også kaldet virksomhed – er omdrejningspunktet for udviklingen. Men i de to teorier vægtes forskellige aspekter af, hvordan de bedste forudsætninger for aktiviteterne bliver skabt.

Piagets teori kan siges at være konstruktivistisk fordi han hævder, at individet selv skaffer sig viden via sine aktiviteter. Piaget lægger vægt på barnets individuelle undersøgelse af dets omgivelser. Han studerede børn der var dybt engagerede i noget og fandt at småbørns tale ikke havde et kommunikativt formål – dvs. talen ikke var social, men primært var rettet mod at tilfredsstille egne behov for at støtte tænkningen og dermed den kognitive udvikling (Svenson 2011;Poulsen 2007)

I modsætning til Piaget fremhæver Vygotsky, at sprog og generelle kognitive evner opstår gennem børns sociale samspil med omgivelserne. Vygotsky er særlig optaget af, hvordan et stimulerende miljø, der udfordrer barnet, er det centrale for barnets mentale udvikling. Endvidere hævder Vygotsky, at samspillet mellem individer afspejler de gældende, samfundsmæssige kulturelle normer og værdier. Vygotsky argumenterer således for at den kognitive udvikling og sproget er et produkt af kulturelle normer. Hvor Piaget er optaget af universelle mønstre i menneskets kognitive udvikling er Vygotsky mere interesseret i menneskelige forskelle, der skabes via psykologiske, sociale, historiske og kulturelle erfaringer og fortolkninger af disse erfaringer (Sprogpakken.dk (a)).

Vygotskys tilgang kategoriseres i visse dele af litteraturen under konstruktivismen (se fx Sprogpakken.dk), mens andre steder anbringer teorien under *social*/konstruktivismen (se fx Bylander & Krogh) med henvisning til Vygotskys opfattelse af barnet som først og fremmest et socialt væsen frem for et egocentrisk.

Endelig kan teorien også kaldes sociokulturel (se Sprogtilegnelse s. 25) fordi fokus i teorien primært rettes mod de sociale samspil i en historisk og kulturel kontekst, som det der skaber den mentale udvikling og personlighed (Svenson 2011; Christensen 2005)

Vygotsky har i høj grad fungeret som en inspirationskilde for forskningen i den sociale interaktions rolle i sprogudviklingen og kan, sammen med Piaget, betragtes forløber for de nyere interaktionistiske teorier.

Social interaktionisme - Sociokognitiv teori med fokus på sprogbrug

Social interaktionistiske teorier bygger på evidensbaserede hypoteser om sprogtilegnelse – både hvad angår tale-, skrift- og billedsprog. Inden for denne tilgang opfattes sproget som et socialt og kulturelt værktøj, hvor fokus rettes mod såvel medfødte som sociale forudsætninger. Således inddrages en bred vifte af betydningsfulde faktorer i forhold til barnets sprogtilegnelse (Bylander & Krogh 2013). I de social interaktionistiske teori argumenteres der for at barnet ønsker kommunikation og dermed også i udgangspunktet er motiveret for at tilegne sig sprog (Bylander & Krogh 2013). I nyere interaktionistiske teorier inddrages såvel børns medfødte kognitive færdigheder, som det sociale samspil med omgivelserne og børns konstruktivistiske ageren. Der således i høj grad fokus på samspillet mellem biologi og miljø.

Jerome Bruner har udviklet en teori som kan kategoriseres som social interaktionistisk - eller sociokognitiv om man vil. Bruner er inspireret af Chomsky, Piaget og i særlig høj grad Vygotsky. Han sætter således barnets kognitive udvikling i relation til dets sociale erfaringer. Stærkt inspireret af Vygotsky søger Bruner, at vise, hvordan mennesker lærer af andre mennesker. Han betoner den sociale interaktions betydning for læring og sproget frem for betydningen af de kognitive forudsætninger. Således peger Bruner, ligesom Vygotsky, på vigtigheden i at voksne støtter, hjælper og leder børn, så de kan klare sværere aktiviteter end de vil kunne på egen hånd (Svenson 2011).

Bruner betoner, hvorledes den semantiske struktur i sproget såvel som den pragmatiske udformning, tager sit udspring i sociale interaktioner. Det sociale samspil bevirker at børn vil kommunikere, at de taler og lærer, hvordan sprog anvendes samt tale produceres og sprogregler anvendes og hænger sammen. Bruner nævner to kræfter, som får barnet til at anvende sproget – på den ene side er der den naturlige og nedarvede drivkraft, som får børn til overhovedet at lære sprog, og på den anden side er der den tiltrækningskraft, som findes i støttende omgivelser, hvor den sproglige læring understøttes af kendte personer og i velkendte situationer (Svenson 2011).

Michael Tomasello er en anden væsentlig repræsentant for social interaktionisme. Tomasello fremhæver i særdeleshed det kommunikative aspekt af sproget. Han tilslutter sig idéen om at den kommunikative evne er medfødt og at denne kommunikative evne i kombination med et ønske om at ville kommunikere med omgivelserne er det der udfolder sproget. Tomasello betoner endvidere børns medfødte evne til at udlede mønstre og på deres aktive konstruktivistiske tilgang til læring. Således forenes de forskellige teorier vi har gennemgået ovenfor.

Tomasello argumenter således for at børn bruger to grundlæggende strategier, der er medfødte, når de lærer sprog – nemlig *afkodning af intentioner og mønstergenkendelse*. (Sprogpakken.dk (a))

Dialogisk læsning – formål og udførelse

Højtlesning for børnehavebørn er for mange en nem og hyggelig social aktivitet. Dialogisk læsning er imidlertid andet og mere end blot højtlesning for børn. Det er en pædagogisk metode, der lægger op til at fagligt velkvalificerede voksne omhyggeligt forbereder og gennemfører forløb, hvor børnene inviteres med som aktive deltagere i oplæsningen og i forlængelse heraf bearbejder indholdet æstetisk. Metoden har forskningsmæssigt belæg for at kunne understøtte børns sproglige udvikling, deres koncentrationsevne, deres erfaring med og viden om skriftsproget samt deres senere læselyst (Broström m.fl. 2012)

Det overordnede mål med dialogisk læsning er, at barnet med den voksnes aftagende støtte gradvis udvikler sig mod at overtage fortællerrollen. Metoden trækkes således tydeligt på Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling*, som kan forklares som den zone eller afstand, der er mellem, det et barn næsten kan selv og det barnet kan opnå via hjælp fra en mere kompetent person – eller med Vygotskys egne ord:

”... afstanden mellem det aktuelle udviklingstrin som bestemt af selvstændig problemløsning og det potentielle udviklingstrin som bestemt af problemløsning under voksen ledelse eller i samarbejde med dygtigere kammerater” (Vygotsky 1978: 86 i Broström m.fl. 2012: 13)

I forbindelse med oplæsningen bruges et boghæfte. Dette indeholder oplæserens forberedelse til samtalerne om bogens sprog og indhold, herunder bl.a. gode ord, sætninger der skal gentages i fællesskab og en quiz.

Den dialogiske læsning forløber over tre oplæsningsfaser (Broström m.fl. 2012):

1. **Introduktion af bogen:** Før oplæsningen påbegyndes ”sælges” bogen til børnene. Oplæseren skal søge at engagere børnene ved at give dem indtryk af den er sjov, spændende, god, rørende eller på anden vis tilbyder en god oplevelse. Bogens titel, forfatter og illustrator inddrages i forlængelse heraf. Dernæst opfordres børnene til at gætte på handlingen, så de lærer at skabe egne forforståelser. Bogen læses nu op - stort set uden afbrydelse. Det er undtagelsesvist tilladt at stoppe ved fortællingens mest spændende højdepunkt for at spørge børnene, hvad de tror der nu vil ske. Herved trænes fiktionskompetencer og fremtidstænkningen. Efter oplæsningens afslutning tales om bogens indhold, illustrationer og sprog, og arbejdet med gode ord fra boghæftet påbegyndes.
2. **Samtalelæsning:** Hele bogen læses igen. Forinden har oplæseren sat rammerne tydeligt ved bl.a. nævne, at afbrydelser nu er mere end velkomne – ja, faktisk gælder det om at bryde ind og tale om

bogen. Der etableres nogle "kommunikative færdselsregler" for sikre at børnene ved hvordan de kan stoppe oplæsningen og stille spørgsmål og hvordan de respekterer hinandens taletur osv. Børnene aktiveres løbende med spørgsmål og arbejdet med boghæftets gode ord fortsættes. Det er væsentligt også at arbejde med de ord og vendinger, som børnene gerne selv vil tale om. Endelig kan der åbnes op for, at børnene får mulighed for at øve sig på at genfortælle hele eller dele af fortællingen – de kan få mulighed for at lege, at de læser op ("legelæsning")

3. **Fælles læsning:** Den sidste fase indledes med, at et barn resumerer bogens handling. Herefter læses hele bogen i sammenhæng. Denne gang veksles der mellem oplæserens oplæsning og børnenes legelæsning. Efterfølgende vurderes bogen – eksempelvis gennem uddeling af stjerner – og afslutningsvist gennemføres boghæftets quiz. Der er nu skabt mulighed for at stimulere æstetiske lærerprocesser fx ved at børnene digter videre på historien, fortæller egne historier, tegner og maler personer, scener og episoder fra historien eller leger lege der i større eller mindre grad knytter sig til fortællingen.

På baggrund af forskningen og min (relativt beskedne) erfaring fra praktikperioder og pædagogisk arbejde, hvor jeg selv har prøvet kræfter med metoden, synes den at rumme mange gode muligheder for at understøtte børnehavebørns sproglige og kommunikative udvikling.

Men hvilke udfordringer ligger der i at få metoden til at virke i praksis? Hvilke forhold i og ved praksis skal være på plads for at få udbytte af metoden? Og hvilke kan være potentielt virke begrænsende eller måske endda problematiske? Det skal vi vende tilbage til efter at have kastet et blik på den anden pædagogiske metode, som nærværende opgave beskæftiger sig med, nemlig TRAS.

TRAS – formål og udførelse

TRAS står for tidlig registrering af sprogudvikling og er en metode til systematisk og standardiseret at observere sprogudviklingen for børn mellem to og fem år. Metoden er udviklet så pædagoger i samarbejde med andre pædagoger og professionelle kan identificere og sætte ind over for eventuelle sproglige vanskeligheder på et tidligt tidspunkt i barnets liv (Horn m.fl. 2003; Solheim 2003).

Til vejledning og udførsel har praktikerne følge materiale til rådighed:

- **En håndbog**, som introducerer teori om barnets sprogudvikling og observationsarbejdet
- **Et cirkelskema**, hvor der angives point for alderstrinene 2-3 år, 3-4 år og 4-5 år, og med observationsområderne: *Samspil, Kommunikation, Opmærksomhed, Sprogforståelse, Sproglig bevidsthed, Udtale, Ordudvikling* og endelig *Sætningsproduktion*
- **Vejledningshæfte til Cirkelskema**, et lille, letlæst praktisk guide i arbejdet med og udfyldelse af cirkelskemaet

De aktiviteter og færdigheder, der observeres i TRAS er under stadig udvikling. For at indfange denne dynamik kan der på TRAS-skemaet noteres om barnet har udviklet en færdighed, om barnet er i færd med at udvikle en færdighed eller om det endnu ikke har begyndt sin udvikling på det aktuelle område (Horn m.fl. 2003).

Følges anbefalingerne i TRAS-materialet skal alle i børnehaven tilegne sig den faglige viden der ligger bag observationsområderne. Med andre ord bør alle i institutionen have læst TRAS-håndbogen eller på anden vis tilegnet sig samme viden. TRAS kan herefter udføres ved at observationerne foretages af personalet i fællesskab i det daglige. Skemaet kan så udfyldes som en fælles pædagogisk aktivitet ved fx møder. Ved tvivlstilfælde, hvor man ønsker at undersøge hvor meget og hvilken slags hjælp et barn skal have for at mestre en bestemt aktivitet, kan den/de pædagog(er), der har mest med det enkelte barn gøre, føre logbog og herved et mere nuanceret billedet af barnet. Det understreges, at der bør afsættes god tid af til fælles refleksion over det iagttagede, således at barnets udvikling kan præciseres og nye initiativer kan planlægges (Solheim 2003; Frost 2003).

I anden litteratur om TRAS anbefales det, at observationerne skal foregå ved, at to pædagoger iagttager og noterer barnets sprog i institutionens kontekster i en periode på 14 dage. Hermed skabes grundlag for en efterfølgende dialog med hjemmet, hvor potentielle vækst- og indsatsområder aftales, hvorefter en handleplan udfærdiges, som danner basis for et møde et halvt år efter hvor indsatsens resultater evalueres (Thomsen 2010).

TRAS-observationerne bør således foregå løbende og med systematiske mellemrum. De identificerede aktiviteter til fremme af sprogudviklingen bør indlægges som en del af hverdagens pædagogik og hjemmet bør løbende inddrages med henblik på gensidig understøttelse af indsatsen og inddragelse af perspektiver fra hjemmets kontekst. Hermed kan der argumenteres for, at TRAS ikke er en test eller en screening i traditionel forstand, men mere en metode til at observere, videndele og samarbejde på. Det være sig i

samarbejde med barnets hjem, men også med fagpersoner som fx talehørepædagoger, sundhedsplejersker og psykologer. Samlet kan målsætningen med TRAS formuleres således:

”Målet er at tilrettelægge optimale betingelser for barnets læring af sprog og kommunikation sammen med det enkelte barns hjem. Det overordnede ønske er at gøre det muligt at følge og bedst muligt understøtte barnets sproglige udvikling i hverdagen – meget gerne når barnet foretager sig dagligdags ting. Hensigten er at styrke børns sproglige kompetencer, så de er rustet så godt som muligt, når de begynder i skolen.” (Thomsen 2010: 466)

Det kan altså også være gode grunde til at anvende TRAS i pædagogisk arbejde. TRAS anskues som et godt, objektivt og neutralt redskab til beskrivelse og vurdering af barnets udviklingsmæssige niveau. Min erfaring fra praktikperioder og pædagogisk arbejde er også, at TRAS i vid udstrækning netop anskues i dette perspektiv, og sjældent møder kritisk refleksion. I faglitteraturen finder man også empiribaserede eksempler, hvor pædagogiske praktikere giver udtryk for, at TRAS kan anvendes i forældrekontakten, hvor det kan *”fungere som en form for ”objektivt” grundlag for at foreslå forskellige initiativer i forhold til barnet”* (Andersen 2013). Men der findes også en alternativ og kritisk måde at anskue TRAS på. Det skal vi vende tilbage til.

Empiriske erfaringer

I det følgende har jeg fremstillet nogle cases, der er baseret på mine erfaringer, iagttagelser og oplevelser fra praktikperioder i to forskellige børnehaver. Begge institutioner arbejdede både med dialogisk læsning og TRAS, men som vi vil se, var deres pædagogiske indsats og praksis omkring arbejdet med sproglig og kommunikativ udvikling vidt forskellige. Jeg nåede ikke at opleve arbejdet med TRAS i den institutionen jeg fiktivt (for at sikre anonymitet) har kaldt Harmonien. Til gengæld har jeg foretaget et interview med en erfaren børnehavepædagog ("Pia"), der har arbejdet en del med TRAS. Også hun, og de institutioner hun refererer til, optræder i opgaven under fiktive navne. Interviewet er vedlagt som bilag, men indhold og citater inddrages i opgavens diskussions- og analyseafsnit.

Dialogisk læsning – praksiseksempler fra Harmonien

På børnehuset Harmonien var arbejdet med dialogisk læsning prioriteret, veltilrettelagt og systematisk praktiseret. På institutionen havde man udarbejdet kasser med bøger og rekvisitter, der var særligt udvalgt til dialogisk læsning. Kasserne var endvidere niveauopmærket og dedikeret til forskellige aldersgrupper, og der lå hæfter med vejledning til pædagogerne, som anviste fremgangsmåde og struktur for hvordan den dialogiske læsning kunne udføres på en god måde. Endelig var der også en liste med inspiration til forskellige temaer og tilhørende bøger man kunne låne på biblioteket, som kunne inspirere forskellige forløb med dialogisk læsning og æstetisk bearbejdning.

Dialogisk læsning var bevidst anvendt som en del af institutionens strategiske indsats i forhold til at fremme børnenes sproglige og kommunikative udvikling. Ligeledes var det en tydelig ambition på institutionen, at aktiviteterne omkring den dialogiske læsning skulle have en inkluderende effekt og virke positivt ind på børnenes sociale kompetencer og samværsformer. Den dialogiske læsning blev praktiseret i fokuserede forløb, hvor der blev udvalgt en gruppe børn. Normalpraksis var at der i perioder på to måneder blev afsat tre dage hver anden uge, hvor den dialogiske læsning pågik. Samtidig gik man op i at arbejdet med den dialogiske læsning så vidt muligt skulle suppleres af arbejde i hjemmet. Således blev der udarbejdet pjecer der kommunikerede indholdet fra de forskellige fokusforløb, herunder "gode ord", som forældre kunne samle op på og arbejde videre med i hjemmet.

Når jeg overværede og deltog i aktiviteterne i praksis så jeg hvordan børn der ellers i det daglige var tilbageholdende og relativt introverte åbnede sig op og bød ind. Langt de fleste børn kunne allerede efter anden genfortælle bogens historie og trænedes den vej igennem kompetencer inden mundtlig gengivelse og historiefortælling. De snakkede med om historien og digtede videre. Vendinger og ord fra bogen blev taget i brug. Tegning og æstetisk bearbejdelse stimulerede kreativitet og fantasien – og i det hele taget kom indtryk til udtryk gennem æstetisk virksomhed. Mange af børnene formåede at kommunikere om sig selv

og sin omverden. Fx da en pige i forbindelse med et tema om at være en god ven/veninde, tegner en blomst og fortæller, at hun har skubbet sin veninde, ”som blev ked af det og fik knust sit hjerte”. Hun fortalte, at hun på billedet plukkede en blomst til sig selv og til sin veninde for at sige undskyld.

Dialogisk læsning – praksiseksempler fra Rosen

På børnehuset Rosen var tilgangen til dialogisk læsning en anden. Det var tydeligt at dialogisk læsning som praksis var et nyt tiltag og ikke rigtig implementeret som en del af institutionens faste praksis og rutine. Indsatsen var mere sporadisk og noget der blev gjort fra tid til anden – fx når en studerende tilbød at stå for et forløb. Læsning blev ikke struktureret i forløb, men foregik når der var et ledigt øjeblik og en pædagog følte sig inspireret. Den dialogiske læsning var således ikke planlagt og struktureret, og ikke højt prioriteret i det daglige. I sjældne tilfælde hvor den dialogiske læsning rent faktisk blev planlagt blev ofte aflyst igen på grund af personalefravær. Der syntes ikke være konsensus omkring vigtigheden i at få gennemført aktiviteterne omkring dialogisk læsning. Jeg fik dog en fornemmelse af at den generelle holdning syntes at være, at ”dialogisk læsning er vigtigt - når der er tid til det”. Udfordringen var blot at man meget sjældent oplevede at have tiden. Dette i modsætning til Harmonien, hvor man holdt fast, når først aktiviteterne var planlagt. På Rosen gjorde man sjældent en aktiv indsats for at skabe tid til det eller opprioritere frem for andre aktiviteter, og når nogle pædagoger endelig tog fat og gennemførte et forløb var der en reel risiko for at andre personalemedlemmer ytrede utilfredshed i forhold til de resurser der gik bort fra andre aktiviteter. Nu var det ikke sådan at der overhovedet ikke fandt læring og udvikling sted på Børnehuset Rosen. Og dialogisk læsning blev gennemført og det virkede som om børnene glædede sig hver gang og syntes det var noget særligt. De lærte nye ord og fik talt også genfortalt elementer af historierne. Men udbyttet kunne formentlig have været væsentlig større med en mere struktureret, dedikeret og fokuseret indsat. Ofte fik børnene ikke bearbejdet fortællingerne æstetisk, og gik dermed glip af den læring, der ligger i at arbejde fysisk med temaerne og ordene ved fx at tegne, male, lege og dramatisere og på anden måde kommunikere henover den læste bogs indhold. Derudover kan de mange stop i forløbene og processen selvsagt have forringet kontinuiteten - og hvis der stræbes efter størst mulig effekt af indsatsen kan det være afgørende netop at skabe kontinuitet i processen. I Børnehuset Rosen oplevede jeg således i langt højere grad at børnene ikke kunne huske historierne og mindre omfang bød ind undervejs byde ind, ligesom motivationen hos pædagogerne syntes at være sværere at spore.

TRAS i Børnehusets Rosens praksis

I Børnehuset Rosen overværede jeg i løbet af min praktikperiode, hvordan pædagoger under udfyldelse af TRAS-skemaer tit var i tvivl og havde diskussioner omkring hvordan visse spørgsmål i materialet skulle fortolkes, hvilke kontekster og situationer, der skulle svares ud fra og i det hele taget, hvor det enkelte barn hørte hjemme udviklingsmæssigt. Resultater og indsatser syntes i høj grad at være afhængige af hvem der anvendte og udførte TRAS-observationerne. Jeg så hvordan pædagoger undlod at bruge positive resultater i TRAS, fordi de havde et ønske om at formidle og tydeliggøre et barns uønskede adfærd over for forældre. Disse pædagoger valgte med andre ord at se bort fra resultaterne når det ikke matchede den opfattelse – det narrativ – man havde om barnet. I andre situationer oplevede jeg, at TRAS understøttede negative narrativer om hvad det enkelte barn var i stand til og ikke i stand til, og dermed fastlåste pædagogikken og muligvis også barnet selvopfattelse omkring dette narrativ. Ind imellem forekom det mig, at vi som pædagogisk personale med TRAS i hånden, kom til at efterspørge personlighedstræk og udviklingstrin defineret ud fra hvad der er vigtigt og giver værdi i et voksenperspektiv.

Jeg vil i det følgende gengive et konkret eksempel på hvordan TRAS blev anvendt i Børnehuset Rosen. Fortællingen omhandler en dreng jeg fiktivt har valgt at kalde Sofus.

Praksisfortælling fra Rosen

Sofus er en 3,5 årig dreng. Han kommer fra en ressourcestærk familie, hvor forældrene veluddannede, veltalende og i reglen imødekommende. Sofus er forældrenes førstefødte, men han har også en lillesøster på 4 måneder.

Personalet havde imidlertid gjort sig nogle observationer af Sofus som vækkede bekymring. De oplevede, at han i legesituationer ofte havde svært ved at indgå i sociale relationer med de andre børn. Sofus havde, med andre ord, til tider svært ved at indgå i lege på en konstruktiv måde. Blev han først afvist, eller opstod der konflikter, syntes der i stadigt større omfang at være tendens til at han reagerede ved at slå, sparke, rive eller bide de andre børn – og han blev ved indtil han blev stoppet af en pædagog. Personalet rejste ligeledes en bekymring i forhold til at Sofus ikke reagerede med anger eller blot udviste forståelse for at have gjort noget socialt uacceptabelt, når han blev irettesat efter at have slået eller sparket de andre børn. Det har blandt personalet været oppe at vende om Sofus' reaktioner bl.a. kunne bunde i frustrationer med rod i en oplevelse af sproglig og kommunikativ uformåen. Pædagogerne var i tvivl i forhold til Sofus' sproglig forståelse og evne til at udtrykke sig. De var bekymrede for hvor meget han forstod i forhold til det der bliver sagt til ham, og de oplevede, at han kunne have svært ved at udtrykke sig verbalt. Af samme grund gik Sofus en gang om ugen til sprogligstimulering med fem andre børns som vurderedes at have

behov for sproglig stimulering. Pædagogerne var så bekymrede for Sofus' adfærd at de vælger at indkalde forældrene ind til en samtale.

Inden samtalen besluttede pædagogerne sig for at fortage en TRAS af Sofus, for at få en ide om hvor han var henne i sin sprogudvikling. Observationerne viste imidlertid, at Sofus "opfyldte" stort set alle de forskellige kompetencer, der ifølge TRAS forventes af et 3,5 årigt barn. Personalet valgte derfor bevidst ikke at medbringe TRAS- resultaterne til forældresamtale, da de mente, at den vil være misvisende, og ikke ville give en tydelig indikation af problematikken.

Ved mødet viste det sig, at forældrene ikke oplevede samme problemer som Børnehaven. Konfronteret med indholdet i pædagogernes bekymringer argumenterede forældrene for, at Sofus' adfærd formentlig skyldes, at han kun havde få erfaringer fra det at indgå i legerelationer. De erfaringer han havde gjort sig stammer fra børnehaven, da han derudover stort set kun havde leget med sine fætre og kusiner i forbindelse med familiebesøg. Dog medgav de, at han kan finde på at sige fra ved at slå, men det var ikke noget de ofte oplevede. Moderen gav desuden udtryk for, at han muligvis også reagerede på at være blevet storebror og at han lige skulle vænne sig til sin nye "rolle" og det at han skulle dele opmærksomhed med sin lillesøster.

Diskussion og analyse

Følger vi op på gennemgangen af hvordan TRAS og dialogisk læsning ideelt bør udføres, og sammenholder med de empiriske erfaringer fra praksis, kan der synliggøres en række muligheder og begrænsninger ved at skulle anvende metoderne til understøtte børnehavebørns sproglige og kommunikative udvikling i praksis. Det er netop hvad vi skal beskæftige os med i det følgende. Vi indleder med mulighederne.

Muligheder ved TRAS og dialogisk læsning

Udføres TRAS efter forskrifterne synes metoden at kunne forsyne pædagoger, og øvrige personer med pædagogisk ansvar for små børn, med *mulighed* for, på en systematisk måde at observere udviklingstrin, tilrettelægge tiltag for såvel grupper af børn som for det enkelte barn, samt løbende evaluere om den ønskede effekt opnås. TRAS åbner muligheden for, at det daglige arbejde systematiseres og den faglige dialog og de pædagogiske kompetencer opkvalificeres og udvides. TRAS-skemaet visualiserer udvikling, hvilket giver overblik og skaber platform for kommunikation praktikere imellem – men også mellem pædagoger og barnets forældre. Således kan TRAS styrke mulighederne for en koordineret intervention og indsats i forhold til børns sproglige udvikling (se også EVA 2011). Og som det også nævnes i opgavens indledning, vil en systematisk og omfattende anvendelse af metoden, i en vis udstrækning kunne identificere hvilke børn, der har behov for ekstra støtte og indsats samt på hvilke områder inden for den sproglige udvikling, det kan være relevant at sætte ind. Det betyder også, at den pædagogiske indsats kan indrettes proaktivt – der kan sættes ind på et tidligt tidspunkt i barnets liv for at undgå at dets udvikling forsinkes i en sådan grad, at det vil få omsiggribende negative konsekvenser og en specielpædagogisk indsats bliver nødvendig. Som udviklerne bag TRAS-metoden også gør opmærksom på kan det være stærkt problematisk at nå til det punkt hvor specielpædagogisk ”*reparation*” af barnets sproglige vanskeligheder er nødvendig fordi indsatsen som oftest først iværksættes efter barnet og familien i længere tid har kæmpet med problemerne alene og uden faglig støtte (Horn m.fl. 2003).

Det kan dog være værd at være opmærksom på, at sproglige vanskeligheder ikke nødvendigvis alene skyldes mangelfuld sproglig påvirkning, men også kan have biologiske årsager eller skyldes fysiske skader. I sådanne tilfælde kan professionel støtte fra andre fagfolk være nødvendig og fungere, som en vigtig forebyggende faktor. Men om sådanne faktorer er i spil eller ej, gælder det i alle tilfælde om at lykkes med at understøtte barnet i løbende at reducere og overkomme de sproglige vanskeligheder. I modsat fald øges risikoen for, at barnet udvikler et forringet selvværd, hvilket ikke bare har negative konsekvenser for barnet nu og her, men også indvirker på barnets senere livsmuligheder.

Et væsentligt argument for at anvende TRAS, eller for den sags skyld andre tidligt forebyggende metoder, ligger således netop i behovet for igangsættelse af tidlige hjælpeforanstaltninger, og hermed også imødekommelsen af situationer, hvor det følelsesmæssige samspil mellem barnet og omverden får en sådan karakter, at det i næste omgang fører til fejludvikling. Tilrettelægges pædagogikken således, at det lykkes barnet at lære og udvikle sig, opbygges også en positiv selvtilid og selvopfattelse (Horn m.fl. 2003).

Der findes inspiration i dele af TRAS-håndbogen i forhold til hvordan den pædagogiske indsats efter TRAS-observationerne kan gennemføres, men omfanget af anvisningerne synes imidlertid at være temmelig begrænsede og det altovervejende fokus for metoden må vurderes at være på selve gennemførelsen af observationerne samt – via TRAS-skemaet – at kortlægge af barnets aktuelle udviklingsniveau. Når det kommer til hvordan, der konkret skal arbejdes med de fokusområder, der er identificeret for barnet, står vi umiddelbart ved grænserne for hvad metoden tilbyder. Her overlades pædagogerne i vid udstrækning til at måtte trække på andre metoder. Et oplagt valg kan være at kombinere TRAS med dialogisk læsning for at koble en efterfølgende interventionsmetode på de fund, der er gjort under TRAS-arbejdet. Dialogisk læsning bør givetvis ikke stå alene, men metoden rummer gode muligheder for i praksis at rette særligt og tilpasset fokus mod de forskellige aspekter, der undersøges med TRAS – der som bekendt er *samspil, kommunikation, opmærksomhed, sprogforståelse, sproglig bevidsthed, udtale, ordudvikling og sætningsproduktion*.

Med dialogisk læsning tilbydes en metode med konkrete anvisninger for praktisk tilrettelæggelse og udførelse af arbejdet med børns sproglige og kommunikative udvikling. Følges disse anvisninger kan pædagoger sammen med børnene skabe sproglig og kommunikativ læring via sociale interaktioner bestående af gensidig historiefortælling, leg, æstetisk udfoldelse, nærvær og fælles opmærksomhed. Forberedes og udføres aktiviteterne med omhu, etableres der muligheder for at skabe situationer og interaktioner, som fører til den kvalitet i voksen-barn relationerne, som ifølge Tomassellos forskning, er afgørende for barnets sproglige udvikling (Thomsen 2011). Barnets sproglige kompetencer styrkes især i situationer, hvor barnet indgår i tætte og nære relationer til såvel pædagoger som forældre – og hvor interaktionen er præget af fælles opmærksomhed. Som vi har været inde på kan pædagogen, ved at trække på Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling føre en praksis, hvor barnet, med den voksnes anerkendelse og aftagende støtte, involveres, aktiveres og udfordres, så det skridt for skridt udvider sine fortællerevner og øvrige kommunikative kompetencer. Igennem leg, og uden at stille direkte krav til barnet om, at det skal lære at læse, tilegner det sig nøglefærdigheder, som danner et fundament, der senere i livet vil gøre det lettere for barnet at lære at læse og skrive. Samtidig rummer dialogisk læsning, fordi den udføres i grupper, mulighed for at pædagogerne kan anvende metoden som et led i institutionens

inklusionsarbejde. Børn, som måske normalt befinder sig i periferien af de sociale fællesskaber, eller kun har få legerelationer, kan via den dialogiske læsning bydes ind i særligt lærerige sociale situationer, hvor børn med forskelligt kompetenceniveau fint kan indgå sammen. De kan bringes til at lære noget af hinanden ved, at de mere kompetente børn lærer ved at forklare ord, begreber og vendinger i sproget, samtidig med at det mindre kompetente børn netop lærer disse ord, begreber og vendinger ved at danne mening via aktiv lytning og kommunikation. Med den rette udførelse skabes der med dialogisk læsning grobund for læringsprocesser hos barnet, som fører til øget ordforråd, fortælleevne og meningsdannelse.

Opsummerende kan det altså hævdes, at TRAS og dialogisk læsning kan skabe en række gode muligheder for på forskellige måder at gribe den pædagogiske opgave an med børnehavebørns kommunikative og sproglige udvikling. Men som vi skal komme ind på i det følgende gælder det for såvel TRAS som for dialogisk læsning, at metoden bør udføres af velkvalificeret og velforberedt personale, og at en række forhold ved og i institutionen, skal være på plads for at metoderne har et optimalt og ikke reduceret - eller måske endda utilsigtet – udfald. Lad os indledningsvist se nærmere på pædagogens rolle.

Pædagogens faglige kompetencer er afgørende

Skal kvaliteten i arbejdet med børns sproglige og kommunikative udvikling sikres og utilsigtede konsekvenser forebygges, er pædagogens faglige forudsætninger afgørende. Først og fremmest bør pædagogen være opmærksom på, at der for barnet kan være mange risikofaktorer på spil. Det væres sig tidligere identificeret sprogforsinkelse, køn (statisk har flere drenge end piger sproglige vanskeligheder), sprogproblemer i familien, sociale/adfærdsmæssige faktorer, socioøkonomisk status (herunder uddannelse) og tosproget baggrund (Sprogpakken.dk (b)). Dykker man ned i materialerne og vejledninger til metoderne bliver det også hurtigt åbenlyst, at der stilles omfattende krav til den faglige indsigt og mestring af pædagogiske teknikker, der ligger i at udføre såvel TRAS som dialogisk læsning.

I første omgang handler det om at være velbevandret i sprog- og kommunikationsteori. Til eksempel fremgår det i litteraturen vedrørende dialogisk læsning, at:

”Når man arbejder med dialogisk læsning, som har til hensigt at støtte barnet i dets sproglige udvikling, er det vigtigt at danne sig viden om de forskellige enheder, som sprog og kommunikation kan inddeles i. Det er også vigtigt at danne sig viden om de forskellige enheder sprog og kommunikation kan inddeles i. Det er også vigtigt at have kendskab til, hvordan de enkelte dele af kommunikationen hver især, men også i samspil med hinanden, kan støttes af dialogisk læsning.” (Broström m.fl.2012: 28)

Men det er ikke tilstrækkeligt at være opmærksom på denne grundteori alene. Når pædagogen i praksis udfører dialogisk læsning arbejdes der med en metode, som trækker på flere teoretiske og overlappende tilgange og begreber. Dialogisk læsning bygger på antagelsen om, at børns tidlige sproglige eller kommunikative udvikling støttes af fire overordnede faktorer med tilhørende begreber og teoretiske pointer, som pædagogen bør kende til. For det første skal barnet øve sig i at anvende sprog via *imitation*. For det andet skal barnet tilbydes feedback på dets sprogbrug fordi det netop er i kraft heraf at barnets sprogbrug udbygges. For det tredje skal pædagogen sikre *forstærkning* af barnets bestræbelser og initiativer ved, at den feedback der tilbydes, serveres på en positiv og anerkendende måde. Og for det fjerde skal pædagogen sikre barnets aktive deltagelse, som medspiller i voksen-barn-dyader, hvor aktiviteterne kræver kommunikation (Broström m.fl. 2012).

Hertil kommer, at den dialogiske læsning lægger op til, at pædagogen løbende, ved hele tiden at udfordre barnet inden for principperne for zonen for nærmeste udvikling, bør bestræbe sig på at "strække" barnets sproglige og kommunikative formåen et lille skridt fremad. Og når den dialogiske læsning anvendes som en pædagogisk praksis er det vigtigt, at pædagogen har øje for og inddrager de sociale og kognitive aspekter, der hver især og i samspil bringer den kommunikative udvikling til udfoldelse – altså de faktorer man i teoretiske vendinger kan kalde "*den kommunikative udviklings naboer*" (Broström m.fl. 2012). Det drejer sig om kultur, samvær med andre, hverdagsviden og kognition. Her bliver det relevant, at pædagogen stimulerer og udfordrer barnets tænkning ved fx at stille spørgsmål, som kræver opmærksomhed, refleksion og eftertanke hos barnet. Og barnets erfaringer med hverdagsviden og kultur, bør inddrages ved, at pædagogen bevidst og aktivt spørger ind til dette med den specifikke gruppe børn, der udføres dialogisk læsning med.

Retter vi blikket mod TRAS gælder den samme lidt banale konstatering, som man kan udlede af ovenstående - det må handle om, at det pædagogiske personale er klædt på til opgaven. Som det fremgår i en rapport af EVA er "*Nytteværdien af TRAS er afhængig af personalets faglige indsigt*" (EVA 2011: 27), ligesom vi andre steder i faglitteraturen finder understregninger af, at *det ikke er muligt at anvende skemaet uden at være grundigt introduceret til det af en kyndig, erfaren person – et kursusforløb på for eksempel to gange tre timer er nok et fornuftigt bud på, hvordan en medarbejder kan få glæde af materialet* (Thomsen 2006).

Empiriske undersøgelser viser, da også at mange pædagoger kommer af sted på kursus for at kunne gennemføre test af børnenes sprog (Andersen 2013). Alligevel ses det, at medarbejdere ikke vælger at følge de ganske stramme forskrifter for prøvens korrekte gennemførelse konsekvent. Dette fordi man slet og ret

finder det nødvendigt og mere formålstjenstligt at afvige fra de stramme procedurer og fortolke resultaterne mindre stringent end foreskrevet (Andersen 2013).

Min erfaring fra praksis er imidlertid, at pædagoger ikke nødvendigvis altid har modtaget kurser eller undervisning i udførelsen af TRAS. Som Pia nævner:

”Det er faktisk ikke noget vi har eller jeg har fået instruktioner i nede på Glæden. Jeg har engang, da jeg var ovre i Solstrålen, været på kursus i det. Derfra ved jeg noget om det. (Pia, bilag 1: 1)

I løbet af mine praktikperioder så jeg ingen handleplaner blive bragt i spil, jeg bemærkede ikke, at man foretog TRAS systematisk og standardiseret. Pia bemærker:

”Det er noget vi selv skal stå for og det er så forfærdeligt egentlig og sidde her og sige, at man taber det sprogarbejde, der er så vigtigt”. (Pia bilag 1:6)

Som vi også så i eksemplet med institutionen Rosen, er praksis almindeligvis den, at TRAS-skemaet udfyldes i forbindelse med en mere eller mindre løs snak med kollegaer, hvor man stiller hinanden spørgsmål om, hvad man tror barnet kan (se også Pias kommentarer i bilag 1). Fra tid til anden kan det være nærliggende at antage, at skemaet mest af alt udfyldes, fordi det er noget, som er personalet pålagt. Som Pia formulerer det:

”Jeg synes egentlig nogle gange at det bliver for meget. Åh, det skal vi nu også huske, man slæber sig efter sådan en pukke. Det bliver det desværre (...)” (Pia bilag 1: 3)

I situationer på Rosen, hvor der opstod uenigheder skete der ofte det, at den der sad med ”definitions magten” – den som sad med TRAS-skemaet, og som i regelen var den mest socialt toneangivende pædagog – besluttede om et barn mestrede en bestemt kompetence eller ej. Som vi så i tilfældet med Sofus overværede jeg også et eksempel på, at pædagoger bevidst forinden mødet med hans forældre, besluttede at udelade TRAS-resultater – paradoksalt nok fordi resultaterne kom barnet til gode. De var i modstrid med pædagogernes problematiserende opfattelse af Sofus og de forhold som pædagogerne ønskede at formidle til forældrene.

Endelig var det også min oplevelse at forældre i vid udstrækning først blevet inddraget efter TRAS-observationer var gennemført og resultaterne forelå. Forældre var således ikke en aktiv medspiller i

udførelsen TRAS-registreringen. Der blev helt eksplicit talt om TRAS som *"et pædagogisk værktøj"* i den forstand, at det var *pædagogen*, der ejede værktøjet og ikke noget der nødvendigvis skulle deles med forældre (se også Pias kommentarer – bilag 1:)

TRAS i et kritisk perspektiv

Det pædagogiske personale møder børn med nogle bestemte børnebilleder - eller nogle narrativer om man vil – som vejleder og styrer arbejdet, og som har betydning for børnenes selvbillede og ageren (Lind 2006: 25). Pædagogernes børnebilleder dækker over de forestillinger og forventninger – bevidste og ikke-bevidste – som pædagerne har. I interaktionen med de voksne aflæser og forholder barnet sig til de voksnes intentioner og forventer og præges heraf. Den voksnes intentioner og forventninger kan være bevidste værdier og mål, men størstedelen af intentionerne er mere eller mindre ikke-bevidste, og i vid udstrækning rettet mod forestillinger og forventninger om det "normale, sunde og raske" barn. Forestillingerne og forventningerne aflurer børn sædvanligvis hurtigt og i almindelighed søger de at indrette sig efter dem. *"Attribution"* er det teoretiske begreb der anvendes til at beskrive netop den proces, hvor voksne tilskriver børnenes forskellige egenskaber, som børnene fornemmer, aflæser, indretter sig efter og derefter søger at leve optil (Lind 2006).

Værktøjer og metoden tilknyttet TRAS kan i dette perspektiv siges at indgå i kampen om at definere virkeligheden. De voksne som udfører TRAS kan siges at tiltage sig retten til at definere barnet i gennem det tilknyttede beskrivelsessystem, og anvendelsen af TRAS kan således påstås at udgøre en teknik, der blandt andet søger at "rette børnene ind", "gøre dem normale", "gøre dem kompetente". Problemet hermed er, at der samtidig opstår sandsynlighed for at det mislykkes og børnene dermed kommer til at fremstå "uafrettede", "forkerte" eller "inkompetente", hvilket i sidste ende kan medføre eksklusion eller udstødelse af fællesskabet (Lind 2006). TRAS kan altså påstås ikke blot at være virkelighedskonstruerende, men også en potentiel platform for problematiserende narrativer med indvirkning på pædagogikken og barnets selvforståelse og ageren.

Hermed åbnes der op for en kritisk måde at anskue TRAS på. En sådan kritik finder vi fx hos Thomas Gitz-Johansen, der i en undersøgelse af indhold og brug af forskellige materialer, herunder TRAS, til vurdering af småbørn, har fremanalyseret en række "uønskede, problematiske og ikke-acceptable personlighedstræk" (Gitz-Johansen 2012). I dette perspektiv får øje på, hvilke egenskaber ved børn, eller ligefrem "typer" af børn – det han kalder "smuds-børn", der aktuelt ikke kan rummes og accepteres socialt og kulturelt.

Er vi sikre på, at det der i materialerne udpeges som uønsket og unyttigt, ikke senere kan vise sig at være værdifulde personlighedstræk, som det voksne barn først må befri eller genfinde, på grund af voksnes forsøg på udrydde eller undertrykke dem i den tidlige barndom? (Gitz-Johansen 2012: 84)

Pointen er altså, at det der identificeres, som uønsket eller unyttigt, ikke nødvendigvis er det, men måske snarere er voksensamfundets manglende evne til at rumme og acceptere disse sider ved sig selv?

I lyset af sådanne kritiske refleksioner, kan man spørge sig selv om det overhovedet er hensigtsmæssigt at anvende TRAS i pædagogisk praksis. Når vi i faglitteraturen kan læse, at pædagoger oplever, at TRAS *"fungerer som en øjenåbner og som et styringsredskab. Altså en løftestang i hverdagen"* (Thomsen 2010), skal vi så lade os begejstre over for mulighederne ved en umiddelbar faglig opkvalificering af pædagogikken eller skal vi snarere være bekymrede for at pædagoger med TRAS kan komme til at installere en følelse af utilstrækkelighed og nederlag i børnene? Mit bud er, at svaret må afgøres af *hvordan* TRAS anvendes og udføres i praksis. En mere konstruktiv tilgang kan derfor være at spørge, hvad der skal til for at TRAS fungerer konstruktivt?

Det pædagogiske personale har et ansvar for kritisk at reflektere over de herskende narrativer om barnet, og søge at etablere alternative beskrivelser og forståelser af barnet, end dem, der er problematiske for det. Pædagogen bør holde sig for øje, at det ikke er barnet der er noget galt med og anvende en eksternaliserende sprogbrug, hvor der skabes en adskillelse mellem person og problemet, altså hvor personen er personen og problemet er problemet (se også Holmgren 2007)

Dialogisk læsning i et kritisk perspektiv

Ud over at det på flere områder er krævende at udføre dialogisk læsning kan det være vanskeligt, at udpege forhold ved metoden som kan gøres til genstand for kritik. At gøre dialogisk læsning til en del af børnehavens faste pædagogiske praksis synes i bund og grund at være en god idé.

Der synes dog et forhold man kan henvise til, som pædagogen bør være særligt opmærksom på. En risiko, der måske ikke gælder specifikt for dialogisk læsning, men som kan hævdes at gælde generelt, når man pædagogisk arbejder med zonen for nærmeste udvikling. Barnet skal bringes til at anvende egne kompetencer til det yderste – ja, det bringes endda helt derud hvor det tør overskride grænsen for egne kompetencer lyder det i teoribøgerne. Men det må også betyde, at pædagogen må være varsom, idet der hermed også skabes risiko for at barnet lider nederlag. For hvornår går grænsen mellem en stimulerende og

lærerig proces og en mere overudfordrende og måske endda angstprovokerende proces? Hvornår overgår historiefortællingen og æstetiske aktiviteter fra at være kendetegnet ved spændende fordybelse og udviklende leg, til at være aktiviteter, hvor barnet søger at leve op til den voksnes krav og præstationsforventninger? Hvis barnet ikke skal lide nederlag må det altså være afgørende at pædagogen i høj grad bringer egne sociale kompetencer i spil og med empati og anerkendelse mestrer det Brunner kalder stilladsering – nemlig at den voksne tilpasser sin hjælp til barnets præstationsniveau, både hvad angår hjælpens karakter og omfang (Schaffer 2004).

Det er således vigtigt, at læringen primært foregår via leg og aktiviteter, der afføder positive følelser hos barnet. Som også Vygotsky har været inde på er leg en selvvalgt virksomhed præget af spontanitet og frihed (Broström m.fl. 2012:149). I legen suspenderes virkeligheden og barnet får mulighed for at træde ind i en fantasiverden, hvor det kan påtage sig roller og udføre handlinger, der egentlig ligger over barnets udviklingsniveau, uden at der er forventninger om, at det skal kunne klare de udfordringer, der er forbundet hermed. Legen er en kreativ genspejling af virkeligheden. "Det er bare noget vi leger" lyder det ofte fra barnet. Vygotsky spidsformulerer denne pointe ved at pointere at der ligesom barnet i leg "*bliver et hoved højere end sig selv*" (Broström m.fl. 2012:149).

Samtidig er leg en kommunikativ virksomhed, hvor rollerne refererer til hinanden og spiller op til hinanden. Den voksne og barnet lærer både noget om os selv og hinanden i det kommunikative samspil (Linder 2011: 57) Her må pædagogen konstant være opmærksom på de følelsesmæssige forhold ved kommunikationen. Som Daniel Goleman har formuleret det, er alle mennesker forsynet med en "*følelsesmæssig undertekst*" (Linder 2011: 55). Udover den voksne og barnets tale og kropslige kommunikation farves alle de sociale interaktioner også af følelser. Således påvirkes barnet ikke kun af det, pædagogen siger, men også af det der kan kaldes "*den andens sociale budskab*" (Linder 2011: 55). Den tavse undertekst kan anskues som en slags dobbeltkommunikation, der i bedste fald understøtter det sproglige budskab (fx pædagogens anerkendelse af barnets indsats), men i værste fald skaber forvirring og afmagt (fx pædagogens frustration over ikke at lykkes med at lære barnet betydningen af et givent ord). Der er så at sige støj på kommunikationen, når der ikke er sammenhæng mellem det, der siges, og de emotionelle signaler vi modtager. Alle der har været en del af pædagogisk praksis vil sikkert have oplevet kommunikation, der går skævt - fx pædagogen der overreagerer og skælder ud eller barnet der mangler ord til at forklare et vigtigt budskab. Det efterlader ofte forvirring og afmagt, som kan blive hængende som en slags uro i krop og sind. Således kan dårlig kommunikation skabe dårlige relationer - men omvendt kan det også pointeres, at god kommunikation skaber gode relationer (Linder 2011).

Det vil altså sige at relation og kommunikation er stærkt forbundne, og når pædagogen og barnet kommunikerer med ord og krop, gør de altid noget ved hinanden – og det de gør, hvad enten det er bevidst eller ubevidst, har altid konsekvenser for begge parter selvforståelse og handlemuligheder.

Institutionskulturen og ledelsen - tid, normering og tilrettelæggelse

I opgavens empiriske praksiseksempler var det åbenlyst at institutionerne "Harmonien" og "Rosen", har indrettet sig vidt forskelligt, og anlagt forskellige tilgange til den del af den pædagogiske praksis, som sigter mod at fremme børnenes sproglig og kommunikative udvikling. Det betød som bekendt, at institutionerne havde forskelligt udbytte af indsatsen. Siden gennemgangen af de empiriske praksiseksempler har vi primært beskæftiget os med, hvad den enkelte pædagog kan gøre for at præge muligheder og begrænsninger ved TRAS og dialogisk læsning som metode. Her hen imod opgavens afrunding skal vi folde fokus bredere ud og rette blikket mod institutionen og hvordan ledelse, kultur og strategi kan have indvirkning på arbejdet med dialogisk læsning og TRAS.

Først og fremmest kan det stærkt anbefales, at der afsættes tid på institutionen til at drøfte organiseringen af den dialogiske læsning godt og grundigt igennem (Broström m.fl. 2012). Når der skal udføres dialogisk læsning kan det være nødvendigt at tage stilling til antal og sammensætning af læsegrupper. Hvor mange og hvem kan håndteres sammen, så der skabes bedst mulig social og læringsmæssig synergi? Der skal ligeledes konkret planlægning til. Hvornår og hvor ofte skal der læses? Bør der lægges faste planer og intervaller for læsningen henover over året? De fysiske rammer kan også være afgørende. Hvordan indrettes de rum, hvor den dialogiske læsning skal pågå, så der dels er ro, men også er materialer til rådighed samt inspirerende og fantasifuld udsmykning, som inviterer til dialog, indlevelse og engagement? Skal rummene løbende ændres så de overrasker og inspirerer? Kan elektroniske hjælpemidler og redskaber inddrages med fordel? Valg af oplæsere er også særdeles afgørende for læringsaktiviteternes udfald. Hvem brænder for opgaven? Og hvem egner sig rent fagligt? Lignende overvejelser bør også finde sted, når arbejdet med TRAS skal organiseres. Hvordan kan det planlægges, så det bliver udført systematisk, konsekvent og af velkvalificeret personale? En god organisering og faglig konsensus er kort sagt en forudsætning for succes. I praksis kommer det ofte også til at handle om normering, prioritering og ressourcer. De valg der træffes i forhold til såvel organisering og prioritering former og påvirker institutions kultur og profil. Her spiller ledelsen en indflydelsesrig rolle.

Hvis kvaliteten og resultaterne skal sikres er det essentielt, at ledelsen prioriterer og bakker helhjertet op om den sprogpædagogiske indsats. De dage, hvor uplanlagt fravær i personalegruppen sætter institutionen under et ressourcemæssigt pres i forhold til at få til aktiviteterne til at hænge sammen, kan det være både nærliggende og fristende at flytte eller måske endda helt aflyse den dialogiske læsning eller opfølgningen på en handleplan udført i forlængelse af TRAS-observationer. De empiriske erfaringer jeg har gjort mig siger det samme, som det jeg kan læse mig til i litteraturen – hvis først den tid, der er afsat til arbejdet i læsegrupperne, begynder at blive betragtet som en slags "buffer", sker der langsomt, men sikkert en ødelæggende prioritering af den dedikerede indsats og dermed kontinuiteten i indsatsen – og manglende kontinuitet og genkendelighed i det sprogpædagogiske arbejde, ved vi fra Tomasello og Brunner, er ensbetydende med nedsat læring hos børnene.

Når institutionen har valgt TRAS og/eller dialogisk læsning som et sprogpædagogisk værktøj, er det således af stor betydning, at ledelsen også i hverdagen bakker op og udtrykker forventning om, at aktiviteterne reelt gennemføres. For mig at se, er det afgørende, at ledelsen engagerer sig i, hvordan fx læsningen og læsegrupperne udvikler sig, eller fx hvordan mødet med forældre og vidensdeling fra forskellige kontekster kommer til udtryk i udfyldelsen af TRAS, men det handler også om at bakke op og holde fast de dage, hvor pressede kolleger måske tilkendegiver, en urimelighed i, at en kollega går fra med fire børn for at gennemføre den planlagte dialogiske læsning eller planmæssigt sætter sig til at observere fokuspunkter, der skal afklares for at udfylde TRAS-skemaet på en oplyst baggrund forankret i egentlige observationer.

Denne vedholdenhed fra ledelsen kan fungere kulturbærende og således være med til at skabe en fælles holdning på institutionen om, at det sprogpædagogiske arbejde er særdeles vigtigt, noget der skal prioriteres, ja måske noget af de vigtigste – noget af det der for alvor er med til at skabe livskvalitet, læring, udvikling og velbefindende hos børnene. Ledelsen og pædagogerne deler naturligvis en del af ansvaret for at det lykkes. Og samarbejde, planlægning og nytænkning må være særlige vigtige forhold i en tid, hvor man relativt ofte kan læse i medierne, at børneinstitutionernes indsats udfordres af lave normeringer, der betyder, at pædagoger ofte efterlades alene med store grupper børn og hvor undersøgelser viser at 95 % af pædagogerne og institutionslederne ikke oplever, at der til trods for et milliard tilskud siden 2011, er kommet flere pædagoger til i praksis (se fx DR.dk (a) og (b)).

Konklusion

Foreliggende bacheloropgave søger at belyse muligheder og begrænsninger ved at anvende henholdsvis dialogisk læsning og TRAS, når det i pædagogisk praksis søges at understøtte børnehavebørns kommunikative og sproglige udvikling.

Dialogisk læsning kan tilbyde en pædagogisk metode med konkrete anvisninger for praktisk tilrettelæggelse og udførelse af arbejdet med børns sproglige og kommunikative udvikling. Velforberejede og velkvalificerede pædagoger kan sammen med børnene skabe sproglig og kommunikativ læring via sociale interaktioner bestående af gensidig historiefortælling, leg, æstetisk udfoldelse, nærvær og fælles opmærksomhed. Med rette udførelse kan metoden understøtte børns sproglige udvikling, deres koncentrationsevne, deres erfaring med og viden om skriftsproget samt deres senere læselyst. For at frigøre de potentialer, der ligger i metoden, skal barnet have masser af muligheder for at interagere med voksne og andre børn med udgangspunkt i fælles opmærksomhed og motiveres til samtale og samspil. Pædagogen, der via den dialogiske læsnings aktiviteter, ønsker at understøtte barnets sproglige og kommunikative udvikling, skal stræbe mod, at barnet, på en anerkende og støttende måde, udfordres, engageres og inddrages. I denne proces bør pædagogen konstant være opmærksom på barnets grænser og følelsesmæssige kommunikation, for derved at undgå, at barnet overudfordres og mister selvværd og lyst til at tage kommunikative initiativer.

Med TRAS etableres mulighed for, på en systematisk måde at observere børns sproglige udvikling, tilrettelægge efterfølgende tiltag og løbende evaluere effekten af disse. TRAS giver endvidere mulighed for, at det daglige arbejde systematiseres og den faglige dialog samt de pædagogiske kompetencer kan opkvalificeres og udvides. Det betyder, at den sprogpædagogiske indsats kan indrettes proaktivt og der kan sættes ind på et tidligt tidspunkt i barnets liv for at undgå senere negative konsekvenser. Når voksne evaluerer og dokumenterer på baggrund af TRAS, er det imidlertid ikke længere tilfældigt, hvad der kigges efter. Barnet observeres ud fra nogle fastlagte kategorier og der evalueres efterfølgende ud fra nogle normer og voksenopfattelser af hvad barnet skal kunne og hvad det bør have lyst til for at være "sund", "normal" og på rette spor udviklingsmæssigt. Tages der ikke visse forbehold for sådanne snævre normbegreber, kan metoden have utilsigtede konsekvenser for barnet.

Den sprogpædagogiske indsats foregår ikke i et socialt eller fysisk vakuum. Begge metoder kræver udførelse af personale der er klædt på til opgaven, og udbyttet stiger, når indsatsen forløber i institutioner med en kultur, en ledelse og en praktisk indretning, der virker indbydende på børnene og understøtter at opgaverne udføres konsekvent og med høj faglighed.

Perspektivering – miljøet & de mange kontekster

Når børns sprogudvikling anskues som et resultat af medfødte forudsætninger, der via sociale interaktioner bringes til udfoldelse, er det vigtigt se barnet i et helhedsperspektiv. Fundamentet for barnets sprogudvikling består af opvækstmiljø, sprog, kultur, normer og opdragelse sammen med den tryghed, kærlighed og accept, barnet er omgivet af. Barnets forståelse af verden vokser frem via de aktiviteter og kontekster barnet befinder sig i. Det der påvirker barnet – og som barnet påvirker tilbage – er så at sige hvad og hvordan man gør i nærmiljøet. I sådant perspektiv bliver det indlysende, at forælderroller og forældrekompetencer har stor betydning for barnets udvikling. Hele familiekonstellationen, søskende, hjemmekulturen, opdragelsesstilen og den fysiske udformning har betydning. Også de øvrige kontekster og miljøer er af betydning - fx børnehaven, skolen, og SFO'en, hvor barnet på forskellig vis interagerer i forskellige fysiske rammer, og indgår i forskellige sociale fællesskaber sammensat af mennesker med forskellige aldre og køn samt forskellige kulturelle baggrunde osv. (Svensson 2011:96). Konteksten kan siges at danne baggrund for det sproglige samspil og den sproglige udvikling. Den udgøres af den kommunikative situation som helhed, den kulturelle situation, den sociale situation, de fysiske omgivelser, selve aktiviteten samt rammen af fælles antagelser (Christensen 2011: 149).

Voksne med pædagogisk ansvar for barnet, der søger at understøtte dets sproglige og kommunikative udvikling, bør således ikke blot være optaget af hvordan barnet virker i det miljø og de kontekster den voksne befinder sig sammen med barnet i, men også de øvrige miljøer og kontekster, som barnet deltager i, og som griber ind i hinanden. I dette perspektiv får man let øje på vigtigheden i samarbejdet mellem pædagoger og forældre, det fælles ansvar – den dobbelte socialisering. Et perspektiv og tema, som jeg ikke har fundet plads til at udfolde i opgaven, men som absolut ikke må underkendes eller negligeres i praksis.

Referencer

- Andersen, P. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. forfatteren og Hans Reitzels forlag.
- Beedholm, K. (2000). Diskuranalyse- at stille spørgsmål til pædagogikken med inspiration fra Michel Foucault. I S. Olesen, *Pædagogiske praktikker* (s. 10-26). Viborg: Forfatterne, Søren Gytze Olesen og forlaget PUC.
- Bleses, D., & Madsen, T. (2007). Hvordan gør de det? teorier om børns sprogtilegnelse. I P. Mikkelsen, & S. Larsen, *Dansk, kultur og kommunikation* (s. 68). Forfatterne og Kroghs forlag.
- Brostöm, S., Jensen De López, K., & Løntoft. (2012). *Dialogisk læsning i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.
- Bylander, H., & Krogh, T. (2013). Sprogtilegnelse i et interaktionistisk perspektiv. I H. Bylander, & T. Krogh, *Sprogtilegnelse i et inkluderende perspektiv-Hos børn, unge og voksne med og uden sproglige vanskeligheder* (s. 29-59). Frederikshavn: dafolo forlag og forfatterne.
- Christensen, G. (2005). Psykologiens videnskabshistorie. I G. Christensen, *Psykologiens videnskabsteori* (s. 43-74). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Christensen, M. (2011). Alternativ og supplerende kommunikation- pædagogisk arbejde med mennesker uden talesprog. I M. Sørensen, *dansk, kultur og kommunikation* (s. 144-188). København: Akademisk forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Færevaa, A., grove, H., Horn, E., Løge, k., et al. (2003). *TRAS tidlig registrering af sprogudvikling - En håndbog om sprog og sprogudvikling*. Herning: Special pædagogernes forlag.
- Frost, J. (2003). Observation ved hjælp af TRAS-skema. I U. Espenakk, J. Frost, & E. Horn, *TRAS tidlig registrering af sprogudvikling- En håndbog om sprog og udvikling* (s. 20-21). Special-pædagogisk forlag.
- Færevaa, M. (2003). samspil. I U. espenakk, J. Frost, E. Horn, R. Solheim, Å. Wagner, M. Færevaa, et al., *Tras tidlig registrering af sprogudvikling* (s. 41-48). Special-pædagogisk forlag.
- Hansen, H. (2011). *Narrativ Dokumentation- en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. Akademisk Forlag – et forlag under Lindhart og Ringhof forlag a/s, et selskab i Egmont.
- Holmgren, A. (2007). Systemisk og narrativ terapi. I B. Karpatschof, & B. katzenelson, *Klassisk og moderne psykologisk teori* (s. 365-378). København: Forfatterne og Hans Reitzels forlag.
- Horn, E. (2003). Om baggrund for udvikling af TRAS. I U. Espenakk, J. Frost, E. Horn, & R. Solheim, *TRAS tidlig registrering af sprogudvikling* (s. 9-15). Special-pædagogisk forlag.
- Johansen, G. (2012 Nr.3). Smuds i børnehaven- en undersøgelse af uønskede personlighedstræk i børnehavers vurderingmaterialer. *Dansk pædagogisk tidsskrift DPT* .

Lind, U. (2006). *Dokumentation og evaluering i børneinstitutioner- Et spørgsmål om magt, etik og pædagogik*. Kroghs forlag A/S.

Linder, A. (2011). Glæde og anerkendelse som sprogligt brændstof. I H. Grangaa, M. Holm, N. Jægerum, & K. Kjertmann, *I begyndelsen er sproget - antologi om børns sprogudvikling* (s. 53-62). Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Poulsen, A. (2007). Egocentrisk tale. I J. Bjerg, *Gads psykologi leksikon* (s. 137). Forfatterne og Gads forlag.

Schaffer, H. (2005). Barnet som læring : Vygotskys teori om sociokognitiv udvikling. I H. Schaffer, *Børne psykologi* (s. 246- 266). København: Hans Reitzels forlag.

Scherfig, H. (1965). Virkelighed og fællesskab. I H. Scherfig, *En boggave* (s. 29). Forlaget tiden 1965.

Sigsgaard, E. (2002). *Skældud*. København: Erik sigsgaard og Hans Reitzels.

Solheim, R. (2003). Statistisk bearbejdelse af TRAS-maraterialet. I U. Espenakk, & J. Frost, *TRAS tidlig registrering af sprogudvikling- en håndbog om sprog og sprogudvikling* (s. 16-19). Special-pædagogisk forlag.

Svensson, A. (2011). Opvækstmiljøets betydning for sproget. I A. Svensson, *barnets sproglige miljø- fra ord til mening* (s. 95-123). Frederikshavn : Dafolo forlag og forfatteren.

Svensson, A. (2011). Teori om sproglig læring. I A. Svensson, *Barnets sproglige miljø- fra ord til mening* (s. 19-45). Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatteren.

Thomsen, b. (2004). *TRAS tidlig registrering af sprogudvikling- en vejledning i brug af TRAS - skemaet*. Herning: Special- pædagogisk forlag.

Thomsen, I. (2010). TRAS, tidlig registrering af sprogudvikling . I H. Månsson, L. Basse, & H. Bylander, *Håndbog for sprog vejledere- teori og praksis* (s. 465-472). Forfatterne og psykologiskforlag A/S.

Thomsen, P. (2001). Børns sprogtilegnelse- Forskellige perspektiver,én proces. I H. Grandgaard, A. Holm, N. Jægerum, K. Kjertmann, A. Linder, & J. Løntoft, *I begyndelsen er sproget-Antologi om børns sprogudvikling* (s. 9-24). Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Thomsen, P. (2011). Børns sprogtilegnelse-forskellige perspektiver,én proces. I H. Grangaa, A. Holm, N. Jægerum, & K. Kjertmann, *I begyndelsen er sproget-Antologi om børns sprogudvikling* (s. 9-24). Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Links:

Sprogpakken.dk.dk (a): Sprogtilegnelse i teori og praksis - Hvordan lærer børn sprog?
<http://www.Sprogpakken.dk.dk/materialer/Sprogtilegnelse%20i%20teori%20og%20praksis%20-%20tekst.pdf>

Sprogpakken.dk.dk(B)Sprogvurdering- Risikofaktorer,typer af sprogvurdering,socialministeriets sprogvurderingsmateriale

<http://www.Sprogpakken.dk.dk/materialer/Sprogvurdering%20-%20tekst.pdf>

EVA – Danmarks evalueringsinstitut – Tre ud af fem børn med sprogproblemer
overses <http://www.eva.dk/presse/pressemeddelelser/2011/tre-ud-af-fem-born-med-sprogproblemer-overses>

Dagtildudsloven §8 stk.3 <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=164345>

DR.dk (a) Institutionsledere: Flere milliarder -men ikke flere pædagoger.
<http://www.dr.dk/nyheder/indland/2015/01/02/175107.htm>

DR.dk (B) Udvikling i de voksnes opholdstid med børn i daginstitutioner
<http://www.dr.dk/nyheder/indland/2015/01/05/133107.htm>

Bilag 1 – Interview med Pia

Ninna: Hvordan udfører I TRAS nede i din institution?

Pia: Altså, når vi får børnene. Jeg er i børnehaveafdelingen. Når vi får børnene, har vuggestuen som regel allerede udfyldt det inderste felt af skemaet. Det næste felt, det der er til de 3-4 årige. Det kan vi egentlig godt udføre uden at børnene er til stede. Det punkt der hedder "opmærksomhed", altså det punkt der er blå. Hvis man kender sine børn kan man også godt udfylde uden børnenes tilstedeværelse. Så er der noget med udtale og sætningsopbygning, i 3-4 alderen kan vi faktisk også godt gøre det uden at børnene er der. Men det kan godt ske, at der er nogle ting, hvor man tænker, lad mig lige se om hun eller han kan det. Der er bl.a. et spørgsmål, som handler om: "kan du lige give mig den der ikke er gul?". Sådan nogle ting dem tester vi lige om de kan. Når de er ved den sidste ring, der sidder vi med barnet, og så hører vi på dem. Kan du sige "helikopter", om de kan sige "V", "R" og "S" og de der bogstaver. Hvis der så er nogle huller, og det er der nogle gange i feltet under 5- 6 alderen, altså når de skal til og i skole. Der kontakter vi sprogpædagogen. Det gør vi også hvis der er huller i feltet under 3-4 års alderen.

Ninna: hvordan er det i forhold til personalet, hvordan er I klædt på til at udføre TRAS?

Pia: Det er faktisk ikke noget vi har eller jeg har fået instruktioner i nede på Glæden. Jeg har engang, da jeg var ovre i Solstrålen, været på kursus i det. Derfra ved jeg noget om det. Og så har vi selvfølgelig vores sprogpædagog nede på arbejdet, som ligesom er tovholder på det og holder os lidt oppe på at få lave de der TRAS, for det skal jo helst laves hvert halve år. Som jo ikke altid er, hvad vi når.

Ninna: Vil det så sige, at I ingen former for faglige kursuser har haft hver især?

Pia: Nej Nej, det har vi overhovedet ikke.

Ninna: Hvem har ansvar for at udfører TRAS på børnene, er det den faste pædagog inde på hver stue eller?

Pia: Altså, vi har jo delt vores børnene op i primær børn, så man tester sine primære børn. Jeg har 10 primære børn, og de TRAS har jeg ansvaret for og mine kollegaer har resten.

Ninna: Vil det sige at du udfører TRAS alene?

Pia: Ja, det gør jeg og nogle gange. Når vi når til skolebørn, sidder jeg med en kollega. Det rigtig rart og få en anden vurdering på det. Men det kan også tage lidt for lang tid. Medhjælperne tester ikke børnene, det er kun pædagogerne, så medhjælpernes primære børn deler vi op blandt pædagogerne.

Ninna: Hvad gør du hvis du kommer i tvivl i forhold til de spørgsmål der stille i skamaet eller barnet færdigheder?

Pia: Der spørger jeg som mine kollegaer, altså som regel har vi et rimeligt helhedsbillede af børnene. Jeg har ikke oplevet hvor vi har været blanke, gud det ved vi slet ikke.

Ninna: Hvor hurtig udfører i TRAS efter de er startet i børnehaven?

Pia: Ja, det er sgu' meget forskelligt.

Ninna: Men tester I alle børn fast eller er det nogle bestemte børn I tester?

Pia: Jeg vil sige, at vi tester dem, eller vi laver TRAS mest, når vi skal have en forældresamtale. Fordi den giver en, altså det er sådan en at man kan vise, at her er dit barns TRAS test, den ser sådan ud og her er der nogle ting – og så er der lige nogle ting der, men det skal nok komme. Det er egentlig i den forbindelse at vi bruger den.

Ninna: Ok, det leder faktisk hen til mit næste spørgsmål. I hvilket omfang drøftes barnets udvikling med forældrene? Hvor meget bruger I forældrene til at finde ud af, hvad barnet kan ud fra andre kontekster? Altså der kan være ting barnet ikke kan eller gør i daginstitutionen - som fx at synge med til samling eller sådan noget, hvor man så finder ud af, at de der hjemme skråler derud af. Hvor meget bruger i forældrene til at få et mere nuanceret billede af barnet?

Pia: Ja, det gør vi faktisk ikke rigtigt. Det er egentlig noget vi viser dem i forhold til hvad vores vurderinger er og vi skal jo altid vise det i forbindelse med at vi kontakter sprogpædagogen. Og det er jo, altså ikke fordi, at vi siger nu har jeg fundet ud af det her, så nu gør jeg sådan. "Prøv og se her, jeg har set på dit barn og har hørt på dit barn. Og hvordan synes du selv?". Og som regel synes jeg, at de hører det samme som os. At der

fx kan være lidt med udtalen eller der er et eller andet, som de også har lyst til der bliver set nærmere på. De bliver involveret i det i forhold til det sprogpædagogen kommer tilbage med. Der er tit noget som forældrene kan gøre derhjemme.

Ninna: Så generelt inddrages forældrene ikke i udførelsen af TRAS?

Pia: Nej, ikke i udførelsen af den. Men det er da en meget god ide.

Ninna: ja, men når I så udfører TRAS informere I så forældrene om det hver gang eller er det noget I bare gøre også er det det.

Pia: Vi siger det til dem. Jeg har lavet TRAS på dit barn i dag er du interesseret i at se den.

Ninna: Det er faktisk så ikke noget man skal bede om tilladelse til mere, er det?

Pia: Nej, men jeg synes at det må være rigtig dejligt for dem, nu siger vi at vi har lavet den og det er ikke alle der har lyst til at se den.

Ninna: Så I fortæller det når I har udført den og ikke inden.

Pia: Ja, det er måske fordi at vi ikke ser det som en stor ting. Det er bare en helt almindelig procedure vi gør.

Ninna: Udføres TRAS efter din mening som det bør. Eller tænker du at der er andre måder at udfører denne form for metode på?

Pia: altså, jeg vil sige, at hvis vi skulle arbejde 100 procent med den, som den er tiltænkt, så skulle jo være meget mere obs. på den og hvis der er noget og sprogpædagogen har været der, så laver hun jo også en fin handleplan. Altså for mit eget vedkom så er der også mange af de der handleplaner for børnene, som sidder inde i min mappe, som simpelthen ikke bliver fulgt op på. Og det er rigtig ærgerligt, når nu man har givet sig tid til at lave en TRAS. Og man har givet den videre til sprogpædagogen og hun også har lyttet på barnet, og der kommer et resultat ud af det, som man måske bare ikke rigtig har tid til at følge op på. Jeg ville ønske, at vi havde en sprogpædagog, som kun var en sprogpædagog – en som kun arbejdede med sproget, altså sådan ville jeg føle at det var mere optimalt. Jeg synes egentlig nogle gange at det bliver for meget. Åh, det skal vi nu også huske, man slæber sig efter sådan en pukkel. Det bliver det desværre, mere

end det bliver oplysning fordi, når vi så laver den så giver den ikke noget. Åh gud er det sådan det er, altså en åbenbaring eller noget som helst i forhold til det barn tværtimod er det min eller sådan at jeg opfatter barnet.

Ninna: ja, din egen opfattelse af barnet.

Pia: ja, det er det jo.

Ninna: Understøtter TRAS så ofte dine opfattelse af barnet? Eller bliver det mere nuanceret?

Pia: Det kan godt være at det bliver mere nuanceret, men jeg har aldrig været udenfor at det var en total øjenåbner. Det kan godt give mig en mere nuanceret blik, men så er det som regel i den positive retning. At barnet formår mere end jeg lige regnede med. men som regel synes jeg at det jeg har hørt og set på barnet også er det jeg ser i TRAS.

Ninna: Synes du TRAS er et overflødig redskab og kan man sagtens spotte de børn som har sproglige vanskeligheder uden at anvende TRAS?

Pia: Det er i selve det når der er nogle store mangler. Og det viser den jo tydeligt, men der ikke noget at vi har været blinde overfor. Når der har været store huller. Og så er det, at hele arbejdet går i gang, men når man nu også siger, vi skoleudsætter ikke mere på sproget, hverken det mangelfulde eller det barnet ikke kan udtale, eller det barnet slet ikke kan tale. For det gør man bare ikke, så kan tænker man. "Hvad er det så vi skal?" Det er i hvert faldet ikke for forældrenes skyld eller for vores egen skyld. Altså så er det bare for at klæde barnet bedre på, men man kan også sig, at nogen gange, så oplever vi og tænker det her barn er bare ikke klar. Prøv og se her, der er mange felter, der er blanke og han er ikke engang på vej derhen og hvordan kan vi forsvare at sende dette her barn i skole. som vi aldrig ville gøre ellers, så på den måde synes jeg at det spiller lidt fallit. Den måde man så bare siger, " ja vi har en TRAS, den viser store huller, men barnet skal i skole alligevel". Det kan jeg godt synes er lidt ærgerligt. Især fordi at man bruger ressourcer på det og får fat i sprogpædagogerne, som kommer ud og sprogtester gang på gang og måske endda en talepædagog og alligevel siger man. Det barn skal i skole alligevel.

Ninna: ja, det må føles meningsløst inde imellem.

Pia: Ja, og urimeligt. Men det ville det være uanset om det var TRAS eller ej, men man sætter bare et stort apparat i gang, når man opdager nogle mangler i et barns sprog, men det kan åbenbart aldrig blive så stort at man siger ok, lad barnet blive et år og modne.

Ninna: I forhold til det du snakkede om omkring handleplaner. Det at der bliver lavet handleplaner osv. men at der ikke altid bliver fulgt op på dem. Hvad tror du det skyldes.

Pia: Det er ikke implementeret ordentlig i vores arbejde. Jeg kender institutioner hvor det er implementeret meget mere, men det er det ikke nede hos os. Og jeg ved også at hende der er ansvarlig for vore sprog, altså hende der er sprogpædagog synes at det er en tung byrde også fordi at der kommer flere og flere sprogindsatser løbende og TRAS er bare en af dem og nu kommer der også styrk sproget og alt det det hedder. Jeg tror det er en af de ting der bliver sat til siden indtil det absolut er helt umuligt at komme udenom

Ninna: Bliver der så ikke rigtigt gjort noget for de børn der har nogle udfordringer eller har brug for ekstra støtte når nu i laver handleplaner. Hvordan understøtter i de børn som har brug for ekstra støtte og stimulering i dagligdagen?

Pia: Altså, det vi gør, er at vi snakker ret intensivt med dem når vi spiser frokost. Der italesætter vi alt, alle ord. Fx gaffel, kniv og ske og ris, og røde peberfrugter og, at tallerkenen står på bordet og benene er under bordet, altså forholdsordene, det er altså på en eller anden måde en udfordring nede hos os. Det er sådan nogen ting vi gør. Det er ikke noget, der er målrettet, det er noget vi sidder og gør og det er kun pædagogerne der gør det og ikke medhjælperne. Det kan man ikke forlange af dem vel. Så prøver vi og læse med dem og spille billedlotteri og sådan nogle ting. Det er altså ikke sådan struktureret, at forgår hver dag mellem 11 og 12 det er det ikke.

Ninna: Hvad med sproggrupper, laver i noget i forhold til det.

Pia: Nej, vi har ikke sproggrupper. vores børn er aldersopdelte, altså når vi fx sidder og spiser frugt. De store børn de laver nogle ting, der laver man blandt andet min bog hvor de skal skrive og sådan nogle ting og de hører historier hvor at der ikke er billeder i som jo også er rimelig udfordrende i forhold til hvordan man kender sproget, det har jeg i hvert faldet fundet ud af. også øver vi skole ting, men igen er det den store gruppe vi at gøre det sammen med og ikke særligt individuelt. Men vi ved jo godt at det halter og jeg

tænker tit, hvordan kan man få det op at køre. Det fungerer ordentlig nede i min gamle institution, der har de en på 20 timer som kun har sprog og som er der hver formiddag. Det er så kun de to sproget hun arbejder med på forskellige måder.

Ninna: Hvad så med de et- sproget børn som også kan have sproglige udfordringer. Hvad gør man så for dem?

Pia: ja, de har jo også har brug for en ekstra indsats og støtte.

Ninna: ja. Og hvad med de børn som egentlig klare sig fint. Tænker man de klare sig eller gør man en ekstra indsats for at udfordre dem mere?

Pia: De børn der klare sig fint, bruger man til at løfte de andre med.

Ninna: ja, man bruger vel mere ressourcerne på dem der har det lidt svært og det er vel også naturligt,

Pia: ja, det er det vel.

Ninna: For at vende tilbage til handleplanerne og om jeg har forstået det korrekt. Vil det sige at der ikke rigtig bliver fulgt op på de handleplaner der bliver lavet?

Pia: Der bliver fulgt op på handleplanerne i forhold til sprogpædagogen, men man kan sige, hvis der bliver opdaget noget i 3-4 alderen, bliver der fulgt op igen i 5-6 alderen, og så hjælper man dem igen. Det er heller ikke engang hver tredje, fjerde eller sjette måned, at der kommer en pædagog forbi og tester et barn. Det er noget vi selv skal stå for og det er så forfærdeligt egentlig og sidde her og sig, e at man taber det sprogarbejde, der er så vigtigt.

Ninna: Hvad tror du at det egentlig skyldes?

Pia: Når jeg ser tilbage på vores år her, bare det her år. Der hele tiden noget at vi skulle lave. Altså, jeg har været involveret i et kæmpe projekt med en engelsk forsker. Der har været fra april til november og sådan nogen ting fordi at man også gerne vil være fremme i det pædagogiske felt og sådan noget ikke. Så måske de der helt elementære ting de bliver overset og bare dette her projekt, hvor mine kollegaer også har,

skulle lave noget har de heller ikke fået lavet færdigt. Så der har bare hele tiden været noget ikke. Også er den ene holdt op, og altså den samme historie ikke. Så jeg tænker det er ressourcer også en del implementering også. Altså skal vi være en del bedre til det. For det er sgu deres vilkår, for vi sender nogen gange nogle børn af sted under nogle barske vilkår. Altså i vores skolegruppe tror jeg vi har syv tosproget og der er kun en der skal have supplerende dansk. det vil sige at de andre skal have basisk dansk, som er det mest grundige forløb de får, når de starter i børnehaveklasse.

Ninna: Men det er faktisk ret alarmerende, hvor mange børn der egentlig har brug for ekstra sproglige støtte inden og når de starter i børnehaveklasse. Hvad tænker du om det ?

Pia: ja, altså vi har jo faktisk børn der eller vi har kun et barn der ikke kunne noget dansk, da han startede i børnehave som tre årig, altså der er også barskt at sende ham af sted, selvom at han næsten når at fylde seks år inden også er det alligevel kun tre år med et andet sprog og det kan man jo ikke forvente af ham vel, at han kan tale det dansk man faktisk forventer af ham vel.

Ninna: nej, det bliver noget af en udfordring. Tror vi er ved at være der, men inden vi slutter, kunne jeg godt tænke mig at hører din mening i forhold til sprogvurdering af børn. Er godt eller skidt, eller går vi for meget op i at vurdere børn?

Pia: ja, men jeg tænker den ikke giver os noget vi ikke vidste i forvejen. så måske er den ikke vores arbejdsredskab, men måske nærmere sprogpædagogernes redskab. Det kan give muligheder for at se hvor børnene er, om de har mangler og hvor der skal sættes ind. Vi ved jo godt at en af vores akilleshæl er rim og remser, som er et af de spørgsmål om gåder. Hos vores børn er lige de to felter altid helt blanke. Vi gætter ikke gåder med børnene. Jeg synes, at det altid har været et spøjst spørgsmål. Og jeg ved godt at vi ikke lige får sat fokus på det. Så det med rim og remser, er vi ikke så gode til. Det er så noget af det vi kunne blive bedre til. Men som igen, drukner vi i noget andet. Hvornår får vi lige købt nogle rim og remse bøger og hvornår vi lavet noget med rim og remser og hvornår er det lige at vi gør det og sådan. Det handler også om struktur, vi skal alle sammen være enige at gøre det og gør man det samme med de to årige som med dem på fem. Vi sidder i blandede grupper og der er mange udfordringer i det.

Ninna: Jeg ved ikke om det rigtigt det jeg hører dig sige, men tænker du at pædagogerne burde fritage for at vurdere og arbejde med sproget. Og at det er sprogpædagog der burde varetage denne form for opgave, så I kan tage jer af andre pædagogiske opgaver?

Pia: ja. Altså, jeg ville synes det var rigtigt. Jeg har en veninde, som arbejder i en institution i Brøndby og de har sådan et sprogrum. Som, er struktureret på en måde, hvor De alle sammen, ej ved ikke om det er alle. Det en kæmpe institution. Men flere af pædagogerne har den der sprogpædagoguddannelse. De er derinde hver dag med forskellige grupper. Jeg ville ønske, at der var nede hos os der var en der arbejde med det, så vi bare sagde det gør vi mellem 9 og 11 hver dag hele tiden.

Ninna: Synes du pædagogerne er faglig klædt på eller har nok faglig viden omkring børns sproglige udvikling osv. Gennem min uddannelse oplever jeg, at der er stor forskel på det man beskæftiger sig med under uddannelsen, altså hvad man fordyber sig med. Ved de fleste nyuddannede nok om sprogtilegnelse osv.

Pia: Inde for den almindelig pædagoguddannelse tror jeg ikke. Jeg mindes selv at jeg selv kun havde et semester med sprog og der må man jo have noget mere på og i min lille institution er der en der skal det hver klædt ordentlig på og være tovholder på for alle de der projekter der nu kommer. Albertslund kommune er utrolig fremme i skoene i forhold til sådan nogle ting der. Det ikke fordi, at det er nogle dårlige tiltag, men det skal bare implementeres på en ordentlig måde. Nej, jeg mener ikke at, man som almindelig pædagog... Jeg ville da ikke sige, at jeg kan da lige være sprogpædagog i morgen. Jeg ville helt klart føle, at jeg skulle have noget på. Jeg har endda svært ved sådan at høre det som sprogpædagogen kan høre, så det ville jeg måske ikke egne mig særlig godt til.

Bilag 2 - Sprog, tale og kommunikation

I forbindelse med iagttagelse, bedømmelse og pædagogisk understøttende aktiviteter til fremme af den sproglige udvikling, er der en lang række aspekter at tage hensyn til. For at få hold på disse, kan det være afklarende at starte med at se nærmere på tre grundlæggende begreber, nemlig *sprog*, *tale* og *kommunikation*. Da disse begreber vil blive anvendt flittigt i opgaven skal vi i det følgende kort se nærmere deres indhold og samspil.

Sprog

Det at udvikle et sprog er noget af det mest betydningsfulde, som sker i et barns liv. Sproget giver ikke blot identitet og tilhørsforhold til et fællesskab. Ved hjælp af sproget lærer barnet også at forstå sig selv og sin omverden, hvad der er helt afgørende for barnets videre udvikling, både intellektuelt, socialt og emotionelt (Horn m.fl., 2003).

Sprog kan anskues som "et komplekst system af symboler", der gør det muligt at anvende det på mange forskellige måder. Når begrebet sprog anvendes i daglig tale menes der som oftest tale- eller skriftsprog. I sprogteorier er begrebet imidlertid bredere og omfatter fx også tegnsprog, piktogrammer, punktskrift for blinde, morsesignaler og kropssprog osv. (Svensson2011).

Det er i dag en velkendt og almindelig antagelse, at sproget hovedsageligt har en social funktion samtidig med at det spiller en afgørende rolle for de kognitive processer - det påvirker og understøtter vores tænkning. Sprog forsyner mennesket med mulighed for at afkode ting og hændelser, hvorved det bliver lettere at løse problemer. Vi sættes så at sige i stand til at diskutere med andre og med os selv samt foretage analyser. Og endelig også den kulturelle funktion, at den holder sammen på grupper (Svensson2011).

Tale

Tale bygger på et samspil mellem den talende og den lyttende. De må tilpasse sig hinanden, hvis der skal ske en dialog. Dette gælder i særdeleshed hvis talen, som den gør visse steder i litteraturen, anskues som informationsbidder, der sættes sammen ud fra et system der til dels er tilfældigt skabt – ordene betyder, sammensættes og lyder i princippet blot sådan, som de gør, fordi vi har "vedtaget", at det skal være sådan og fordi vi via talen reproducerer disse "regler". Talesproget kan således undersøges ud fra:

- Funktion (pragmatik – måden, sproget anvendes på)
- Indhold (ordenes og sætningernes betydning, også kaldet semantik)
- Form (fonologi, morfologi og syntaks)

Kommunikation

At være i kommunikation med sine omgivelser er noget helt grundlæggende ved det at være menneske. Det er gennem kommunikation med andre mennesker, at vi udvikler os og får viden om os selv, om andre mennesker og om den verden, vi lever i. Og det er gennem kommunikation med andre, at vi skaber vores identitet og bliver deltagere i vores sociale liv (Christensen 2011).

Kommunikation kan grundlæggende forstås som det at dele noget med nogen. Kommunikationsbegrebet har rødder i det latinske ord *communicare*, som betyder at "gøre fælles" – altså gensidig formidling og udveksling mellem personer. Det kan for så vidt gælde behov, tanker, ønsker, information, oplevelser eller følelser. For at kommunikationen skal kunne fungere tilfredsstillende, kræves der et samspil mellem parterne. Sprog er en af flere måder at kommunikere på. Andre måder er musik, dans, billeder og andre kunstformer. Forskning viser at spædbørn kommunikerer længe inden de kan tale via mimik, pludren, skrig, fagter, pegen og blikke. Dette kaldes førsproglig kommunikation (Svensson 2011).

Kommunikative kompetencer har således en grundlæggende og afgørende indflydelse på børns sociale muligheder. Det drejer sig om at være i stand til at gennemføre en vellykket kommunikation for at kunne få opfyldt ønsker og behov. Kommunikativ kompetence indbefatter såvel de receptive sprogfærdigheder (altså at lytte og forstå) som de produktive sprogfærdigheder (talen) som de pragmatiske færdigheder (det at udtrykke sig hensigtsmæssigt og strategisk) (Bylander & Krogh 2013).

Bilag 3 - Godkendt problemstilling

GRUPPEDANNELSE OG PROBLEMSTILLING TIL BACHELORPROJEKT

STUDERENDES NAVN	HOLD	STUDIENUMMER
Ninna Thomsen	15V-3	SK11098

PROBLEMSTILLING:

Hvilke betydninger har den kommunikative og sproglige udvikling for børnehaverbørns sociale muligheder og trivsel, og hvordan kan pædagoger understøtte den kommunikative og sproglige udvikling for denne målgruppe?

Af hensyn til tildeling af censor skal det oplyses, hvilket af uddannelsens **fag** problemstillingen især knytter sig til.

FAG: DKK

vejleder:

Britt Gudrassen

VIGTIGT:

- **HUSK** at tage kopi til dig selv inden aflevering af blanketten
- Du kontaktes af uddannelsesstedet indenfor 2 uger, hvis problemstillingen **IKKE** kan godkendes
- Kopi af blanketten **SKAL** indsættes som bilag i det skriftlige produkt

SKEMAET AFLEVERES I RECEPTIONEN – DEADLINE SE "VIGTIGE DATOER"