



Dit sprog er mit sprog – og mit sprog er dit sprog

En argumentation for imitation som læringsstrategi i dagtilbuddenes kommunikative fællesskaber

AASE HOLMGAARD, PH.D., PSYKOLOG, PSYKOLOGCENTRET I VIBORG

Artiklen har et sociokommunikativt afsæt og sætter fokus på imitation som en vigtig læringsmulighed i det sociale samspil mellem børn og voksne i dagtilbud. Der argumenteres for, at børn og voksnes efterligning af hinandens sproglige udsagn og handlinger – brugt med indsigt, ressourcefokus og pædagogisk omhu – kan give alle børn mulighed for at opleve sig som anerkendte deltagere og bidragydere til både det enkelte individs egen og til hele fællesskabets kommunikative og sociale udvikling.

Et eksempel

”Nu er det Ankers tur til at vælge en sang,” siger pædagogen Anna til børnene, der sidder i rundkreds på gulvet omkring hende.

”i..a..e..a.a.....aaao...aaao...aaao...,” siger Anker glad og ser forventningsfuld på Anna.

”Åh ja, hvad er det nu lige, det er for en sang,” siger Anna og kigger søgende rundt i rundkredsen for at få hjælp fra nogle af de børn, der ofte er i stand til at oversætte Ankers sprog for hende. Men lige nu er der ingen hjælp at hente.

”Prøv at synge den igen, Anker... og bliv ved med at synge, så synger jeg med,” siger Anna.

Anker rejser sig op og begynder at synge, samtidig med at han danser lidt rundt på gulvet. ”i..a..e..a.a.... .aaao...aaao...aaao...,” synger han. Anna rejser sig også op og begynder at synge og danse på samme måde som Anker. ”Kom op,” siger Anna til alle børnene, ”nu skal I allesammen synge og danse på præcis samme måde, som Anker gør det, kan I det? Du må synge højere, Anker, så alle kan høre, hvad det er, du synger.”

”i..a..e..a.a.....aaao...aaao...aaao...,” synger Anker højt, og alle børnene danser og synger med – lige indtil Liv råber: ”Nu ved jeg, hvad det er for en sang! Det er ” Min kat den danser tango, tango, tango.”

”aa...emi...,” siger Anker glad og danser og synger videre sammen med resten af gruppen.

Forståelse af Anker sker gennem forståelse af Ankers sprog

Anker og Liv er begge 3 år. Faktisk er de begge 3 år og 11 måneder og fylder 4 år i samme uge.

På trods af at de to børn er stort set lige gamle, er deres sproglige kompetencer ikke umiddelbart sammenlignelige. Anker har nogle svære udtale- og artikulatoriske udfordringer, hvorimod Liv udover at have et velartikuleret og veludviklet sprog også formår at opfange og forstå et sprog med mangler. Sagt på en anden måde: Anker har ekspressive, men tilsyneladende ikke så store impressive udfordringer, idet han kan høre, at Liv rammer rigtigt, da hun siger, hvilken sang han synger. Liv har et alderssvarende og veludviklet såvel ekspressivt som impressivt sprog.

På grund af de sproglige udfordringer får Anker tilbudt talepædagogisk støtte i børnehaven. Men i alle de øvrige timer er han en del af børnegruppen og skal udvikle sig og trives på lige fod med alle andre børn.

Men hvordan sørger pædagogen for, at Anker får sproglige og almene udviklingsbetingelser på lige fod med andre? Ankers sprog er jo ikke blot en udfordring for ham selv, det er tydeligvis også en udfordring for pædagogen og for de andre børn – ofte forstår de ikke, hvad Anker siger.

Pædagogen Anna kunne i ovenstående eksempel have valgt anderledes, end hun gør. Hun kunne have bedt Anker om at gentage... og gentage igen. Hun kunne også have gættet på en sang, eller hun kunne have bedt de andre børn om at gætte sig frem til, hvad Anker siger.

Anna vælger i stedet at imitere Ankers sprog. Hun tager hans særlige udtale og særlige artikulation i sin egen mund og forsøger at danne de samme lyde og ikke mindst den samme intonation og melodi. Og også Ankers dans og bevægelser bliver imiteret (Linder & Lyhne, 2018). Og da hun selv er i gang med at synge og danse på Ankers sprog, beder hun hele børnegruppen gøre det samme: ”Syng, som Anker synger, bevæg jer, som Anker bevæger sig...”

Eksemplet fortsat

Børnene er nu færdige med at synge og sidder igen i rundkreds på gulvet.

”Liv, hvordan kunne du høre, at det var Min kat den danser tango, som Anker sang?” spørger Anna.

”Jeg kunne høre det på melodien og på ’aaao....aaao’,” siger Liv.

”Hører du, Anker – du sang melodien, så Liv kunne genkende den... og forstå den... Og sådan er det, hvis man prøver at gøre det samme, som en anden gør, så forstår man det tit bedre. Godt, Anker og godt, Liv... og hvilken sang skal vi så synge?”

Ressourcefokuseret imitation

Vi kender især den ressourcefokuserede imitation fra teorier om anerkendende kommunikation. Meldgaard (2019) har udviklet tre principper for anerkendende kommunikation, og det første princip lyder: ”Jeg øger min opmærksomhed på det, der fungerer” (Meldgaard, 2019, s. 46).

Det er netop det, Liv gør i ovenstående eksempel. Hun retter sit fokus mod det, der fungerer, eller måske rettere mod det, der giver mening for hende. Melodien og omkvædet, ”aaao – aaao”, kan hun genkende som noget, der fungerer og er meningsfuldt.

I samtaler med forældre er det f.eks. overordentlig vigtigt, at forælderen udsagn bliver forstået præcis, som de er ment, og derfor gentager og imiterer vi også i sådanne samtaler hinanden for at nå frem til en indsigt, der fungerer for os. ”Du siger, at du synes, det er svært at gøre det rigtige over for Anker, du kommer til at overbeskytte ham i stedet for at stille krav – jeg skal lige forstå dig ret, hvad betyder ’overbeskytte’ for dig?”

Forælderen hører først sit eget udsagn gentaget, derefter følger et opklarende spørgsmål. Begge dele viser pædagogens ønske om at opnå så god og præcis en forståelse af forælderen som muligt eller, sagt med andre ord, at få samtalen til at fungere.

Hvad forælderen sikkert ikke tænker over, er, at gennem gentagelsen, gennem imitationen, hvor pædagogen former og formulerer den samme sætning som forælderen, opnår pædagogen en umiddelbar indsigt. Hun mærker helt konkret, både kognitivt og emotionelt, hvad det betyder at udtale: ”Jeg er bange for, at jeg kommer til at overbeskytte mit barn” – og dermed optimerer hun muligheden for at sætte sig i den andens sted og forbedre sin forståelse af forælderen oplevelse.

” Hun mærker helt konkret, både kognitivt og emotionelt, hvad det betyder at udtale: ”Jeg er bange for, at jeg kommer til at overbeskytte mit barn.”

Præcis det samme sker med Ankers relation til resten af børnegruppen og pædagogen. Anker hører de andre gentage hans ord og sang, han mærker deres ønske om at komme ham i møde og få samspillet til at fungere.

Men pædagogen og Liv og resten af børnegruppen opnår på samme tid en dybere indsigt i, hvordan det opleves at være Anker – de mærker i deres egen mund og i deres egen krop, det vil sige både kognitivt og emotionelt, hvordan Ankers sprog og artikulation fungerer. De imiterer fornemmelsen af at have noget på hjerte og udtrykke det, men ikke umiddelbart trænge igennem til den andens forståelse. De opdager samtidig Ankers sprogs forskellighed fra deres eget, og de opdager, at hvis man vil forstå, hvad Anker siger, må de finde en kode, et mønster, og relatere den til den kode og det mønster, de selv bruger, når de taler.

Kommunikation og relationer

Som tidligere nævnt kan både børn og voksne i børnehaven være tilbøjelige til at lægge forståelsesansvaret over på Anker: ”Sig det igen, Anker, for jeg forstår ikke, hvad du siger.”

Idet pædagogen Anna i stedet opfordrer børnene til at imitere Ankers sprogbrug, giver hun alle børnene muligheden for sprogligt at sætte sig i Ankers sted. Anker møder dermed anerkendelse og respekt fra både pædagogen og børnegruppen. For et sprogligt sårbart barn som Anker er dette naturligvis overordentligt betydningsfuldt.

Endnu mere betydningsfuldt for Anker, både sprogligt og socialt, er det sandsynligvis, at Liv får anerkendelse for sin færdighed i at imitere, forstå og oversætte Ankers sprog. Når hele børnegruppen oplever, at et barn, der forsøger at forstå og er i stand til at oversætte et andet barns sprog, får ros og anerkendelse, lærer hele gruppen, at det er sådan, man gør i et fællesskab. Pædagogen Anna sætter i eksemplet tydelige rammer for børnene for, hvordan man bærer sig ad i en kommunikation, hvor en af de talende er vanskelig at forstå. Hun beder hverken Anker om at gentage eller om at ændre sit udsagn. Hun udstiller ikke Ankers sprog som utilstrækkeligt.

” Hun beder hverken Anker om at gentage eller om at ændre sit ud-sagn. Hun udstiller ikke Ankers sprog som utilstrækkeligt.

Ansvar for at blive forstået flyttes hermed væk fra den sprogligt sårbare og ud i fællesskabet. Det er ikke Anker, der har et problem og skal finde ud af at løse det. Det er fællesskabet, der har et problem med at finde ud af, hvilken sang Anker gerne vil synge, og det er fællesskabet, der løser det.

Endnu et eksempel

”Her, den er til dig,” råber Mikkel, idet han kaster en rugbrødsmad tværs over bordet til Mads. Mads tager betuttet imod maden, mens de øvrige børn ved bordet lidt afventende observerer situationen.

”Man må altså ikke kaste med maden,” siger Sofie og kigger indtrængende på pædagogen Hannah.

”Nej, Sofie, det må man ikke,” siger Hannah, ”hvorfor gør Mikkel det så? Er der nogen, der kan svare på det? Hvorfor kaster du med maden, Mikkel, kan du selv svare på det?”

”Jeg kan ikke spise mine madder, og Mads har spist den ene mad, han havde,” siger Mikkel.

”Du kan ikke spise dine madder, og Mads har spist sin mad,” gentager Hannah.

”Nemlig,” siger Mikkel, ”så Mads kan bare få min.”

”Så Mads kan bare få din mad,” gentager Hannah.

Hannah vender sig mod de øvrige børn og spørger: ”Hvorfor kastede Mikkel maden over til Mads?”

”Fordi han ikke selv kunne spise den, og så kunne han se, at Mads ikke havde mere mad,” siger Sofie.

”Mikkel, du er en rigtig god kammerat. Du vil gerne dele din mad med Mads,” siger Hannah, ”men du må ikke kaste med maden. Det er en regel. Du skal spørge: ’Mads, vil du gerne have min mad?’”

Mikkel gentager: ”Jeg må ikke kaste med maden. Sådan er reglerne. Jeg skal tænke, tænke, tænke... og vente..., og så skal jeg spørge: ’Mads, vil du gerne have min mad?’ Ahhh, det er svært!!”

Intention og adfærd

Den 6-årige Mikkel er for nylig blevet udredt og har fået en autismediagnose. Psykologen har været omhyggelig med at forklare Mikkel, at autisme betyder, at der er noget, han er god til, men der er også noget, han har svært ved. Han kommer f.eks. let til at glemme reglerne og i stedet gøre det, som han lige nu gerne vil, eller det, som, han tænker, er det bedste at gøre. ”Det er nok derfor, at jeg får så meget skæld ud,” var Mikkels umiddelbare reaktion på psykologens forklaring.

Mikkel kunne også let have fået skæld ud i den ovenstående situation. Men pædagogen Hannah kender Mikkel og ved, at hans uhensigtsmæssige handling ikke har afsæt i et ønske om at bryde regler, men derimod har afsæt i de sproglige og kommunikative udfordringer, som hører til Mikkels autisme. For at få hele børnegruppen til at se og forstå dette beder Hannah Mikkel forklare, hvad intentionen bag hans handling er. Hun beder Mikkel om at formulere og kommunikere, altså at sætte ord på, hvorfor i alverden

der pludselig ryger en mad gennem luften. Hannah viser de andre børn og ikke mindst Mikkel selv, at en handling først kan vurderes, når man kender den bagvedliggende intention.

I ovenstående eksempel ser Mikkel nemlig et problem (Mads har for lidt mad), og han handler lynhurtigt for at løse det. Hans autisme skjuler italesættelsens betydning for ham. Mikkel ser ikke nødvendigheden af at kommunikere om sine intentioner og handlinger. At ikklæde handlingen et kommunikerende og dermed forklarende og socialiserende islæt ligger uden for hans intuitive tilgang til verden.

” Hans autisme skjuler italesættelsens betydning for ham.

Hannah anerkender Mikkels intention, og det viser hun ham og de andre børn ved at imitere og gentage præcis de samme ord og den samme hensigt som hans. Mikkels perspektiv og intention legaliseres gennem pædagogens gentagelse i fællesskabet. Mikkel mærker, at han ikke er forkert. Han mærker, at hans intention nu er afdækket og opfanget af pædagogen og af de andre børn – selv regelrette Sofie tager Mikkels ord i sin mund og viser ham sin accept.

Med Hannahs spejlende, imiterende fremgangsmåde bliver det tydeliggjort for Mikkel og for fællesskabet, at Mikkel er ok. Han vil nemlig dele sin mad med Mads.

Det bliver på samme tid tydeliggjort, både for Mikkel og for fællesskabet, at Mikkels handling langt fra er ok. Han handler med det samme uden at tænke på, at han overtræder børnehavens regler. Det må han øve sig i, det ved han godt. Men da han ikke bliver gjort forkert og ikke får skæld ud, efterlader pædagogen ham i en tilstand af ro og anerkendelse, så det efterfølgende er muligt for Mikkel at forsøge at lære netop ved at imitere og gentage Hannahs ord: ”Mads, vil du gerne have min mad?” Mikkel mærker intuitivt ikke noget som helst behov for denne kommunikerende strategi, hvor man sætter ord på hensigten med sin handling. Derfor er det nødvendigt, at Hannah helt konkret lægger ordene i Mikkels mund, så han kan efterligne og gentage dem som en nødvendig sproghandling, der kan lette hans vej ind i det for ham så komplicerede sociale samspil.

At være et udfordret barn

I vores samfund vokser mange børn op med en forståelse af, *at der er noget med mig*. En efterhånden stor gruppe børn får som Mikkel en diagnose knyttet til sig. Andre børn, som Anker, fornemmer blot en uro og en bekymring hos forældre og pædagoger, når sprog, motorik eller sociale kompetencer ikke udvikler sig på en måde, som de voksne definerer som alderssvarende.

Ofte italesættes diagnosen, uroen eller bekymringen blot i samtalerne mellem de voksne. Ofte deltager de udfordrede børn ikke selv i samtaler og samvær, hvor de får mulighed for at danne sig et for deres alder realistisk og konstruktivt billede af, hvori deres udvikling og kompetencer adskiller sig fra andre børns.

Tavshed og tabuisering omkring udfordringer i livet tapper vores energi. At blive mødt af andre mennesker som en person, *der er noget med*, uden at man selv helt har styr på, hvad dette *noget* er, skaber usikkerhed og utryghed, særligt når det finder sted fra den allertidligste barndom. Det kan også skabe et ønske hos barnet om ikke at blive set, at blive nærmest usynlig, så man ikke for ofte skal konfronteres med, *at der er noget med mig*. Eller det kan resultere i det omvendte – et ønske hos barnet om for alvor og hele tiden at blive set, så man kan få så meget opmærksomhed, at ingen får mulighed for at opdage og tænke over, *at der er noget med mig* (Oestrich, 2015).

Fællesskabets konstruktion af det enkelte barns udfordring

I eksemplerne sørger pædagerne for at italesætte og forklare, hvorved Ankers og Mikkels brug af sproget adskiller sig fra de øvrige børns: Anker siger ikke så mange ord, og han har ikke alle lyde med i de ord, han siger. Ved at imitere Ankers sprog kan man lære denne kode at kende. At blive bedre til at forstå Anker gøres af pædagogen Anna til en del af dagtilbuddets almene øvelse i sproglig opmærksomhed.

Det samme gælder i eksemplet med Mikkel. Mikkel handler uden at konstruere den kommunikative og sproglige ramme, der gør handlingen socialt acceptabel. Denne kode eller fremgangsmåde skal han selv og børnene omkring ham gøres opmærksomme på. Derfor imiterer Hannah Mikkels udsagn i fællesskabet, så den helt afgørende forudsætning, nemlig en forståelse af Mikkels intention og mening, går forud for en bearbejdning af hans uhensigtsmæssige handling.

Argumenterne for, at en kollektiv og helt åben analyse af de to børns udfordringer og vanskeligheder skal foregå i børnegruppens fællesskab, er flere.

For det første sker der i fællesskabets åbne analyse en præcisering af, at Anker og Mikkel er børn på helt lige fod med andre børn, som alle har en meningsfuld intention, både med det, de siger, og med det, de gør. Fra en mulig ængstelse for at være forkerte som de børn, de nu engang er, får de gennem imitationen en realistisk og konstruktiv beskrivelse af, *hvad der er med dem*: Anker siger færre ord end andre, og han springer nogle af lydene i ordene over. Samtidig lærer han, at hans melodi var rigtig, og at han kunne en sang, som alle de andre børn også kendte. Mikkel mærker, at hans mening med at være gavmild var god nok, men han glemte – igen – at der er regler, som han skal lære, og som han skal øve sig i at overholde. Den imitations-pædagogiske tilgang eliminerer dermed risikoen for, at Anker og Mikkel fremover spilder for meget af deres energi på at frygte, at de som børn er anderledes end andre børn. I stedet kan de nu bruge deres energi på at udvikle deres sprog og adfærd i en tryk forvisning om, at de er helt ok som de børn, de er, og at der bliver lyttet til deres budskab og intentioner.

Når analysen af et barns udfordringer foretages i fællesskab, er det som tidligere nævnt en fastsættelse af en samværsregel om, at kommunikative udfordringer ikke løses af den "ramte" – kommunikative udfordringer løses sammen med andre.

” En samværsregel om, at kommunikative udfordringer ikke løses af den "ramte" – kommunikative udfordringer løses sammen med andre.

Samtidig mindskes risikoen for drilleri og mobning. Når Anna beder alle børn om sammen med hende at efterligne Ankers sprogbrug, gør hun det langt mindre interessant og fristende for børn at gøre Ankers sprog til et drille- eller mobbeobjekt. Undersøgelser af sammenhængen mellem børns sprogbrug og deres plads i en børnegruppes hierarki viser, at et sprog som Ankers kan få børnegruppen til at betragte ham som yngre, end han i virkeligheden er, fordi han taler "babysprog", som er mange små børns benævnelse for et sprog som Ankers (Gulløv, 1999).

Med deres imiterende fremgangsmåder forebygger Anna og Hannah, at de andre børn fristes til at efterabe og nedgøre Ankers og Mikkels sproglige udfordringer. Børnene har allerede haft Ankers og Mikkels sprogbrug i egen mund, og dermed er det ikke længere interessant eller legitimt at bruge det til mobning.

Afrunding: imitation og forståelse

Imitation er en basal og grundlæggende læringsvej for både børn og voksne. Fra vi fødes, til vi dør, efterligner vi hinanden med det formål at blive i stand til at lære noget, som andre kan.

I denne artikel argumenteres for, at imitation i en pædagogisk kontekst kan bruges til at fremme børns indsigt og accept af det, som de ikke kan endnu, både hos dem, der imiteres, og hos dem, der imiterer.

Dermed skabes en unik mulighed for at udvikle sig og lære. Samtidig opøves børns færdigheder i at kunne sætte sig i andres sted og udvise forståelse og accept. Færdigheder, som fremmer trivlsen i alle former for fællesskaber.

Referencer

- ▶ Gulløv, E. (1999). *Betydningsdannelse hos børn*. Socialpædagogisk Bibliotek.
- ▶ Linder, A., & Lyhne, J. (2018). *Pædagogisk engagement og relationel musikalitet*. Dafolo.
- ▶ Meldgaard, I. (2019). *Anerkendende kommunikation – med empatien som vejviser*. Frydenlund.

Om forfatteren

Aase Holmgaard er psykolog og ph.d. i specialpædagogik. Hun arbejder som selvstændig psykolog ved PsykologCentret i Viborg. Her tilbyder hun især samtaler med og supervision af pædagoger, lærere og forældre, som har med børn med handicaps og/eller andre udfordringer at gøre.

I sit arbejde tager Aase Holmgaard især udgangspunkt i, hvordan de berørte børn og voksne oplever situationen. De berørtes egne oplevelser og erfaringer er den "sandhed", som den professionelle må forsøge at forstå – denne tilgang er særlig beskrevet i ph.d.-afhandlingen *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv* (2008).

